

Bellón, Pedro Emilio

La educación como espacio de aparición en Hannah Arendt

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciado en Filosofía**

Directora: Palacio, Marta Inés

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

**LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE APARICIÓN
EN HANNAH ARENDT**

BELLÓN, PEDRO EMILIO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

TRABAJO FINAL

2016

LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE APARICIÓN EN HANNAH ARENDT

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

**LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE APARICIÓN
EN HANNAH ARENDT**

PEDRO EMILIO BELLÓN

DIRECTORA MARTA I. PALACIO

2016

INTRODUCCIÓN.....7

CAPITULO I: EL ESPACIO DE APARICIÓN.....13

I.1.Realidad y pensamiento.....14

I.2.Natalidad.....16

I.3.La historia como contingencia.....18

I.4.La amistad y su carácter político.....22

CAPITULO II: RUPTURA DEL HILO DE LA TRADICIÓN: CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN.....24

II.1.La crisis de autoridad.....25

II.2. La crisis en la educación.....33

II.3. El rol del educador frente a las nuevas generaciones.....42

II.3.1. La presencia del educador.....42

II.3.2. La transmisión cultural.....49

II.3.3. La autoridad del profesor.....53

CAPITULO III: LA CUESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD A LA LUZ DE LA REFLEXIÓN ARENDTIANA.....58

III.1.La formación de la conciencia reflexiva.....59

III.1.1. El pensamiento, la reflexión.....60

III.1.2. La construcción de la identidad.....69

III.1.3. La formación de la memoria.....75

CAPITULO IV: EDUCACIÓN Y ACCIÓN.....	79
IV.1. La narratividad.....	80
IV.2. La libertad.....	84
IV.2.1. Acción y política (libertad y política).....	84
IV.2.2. Acción y responsabilidad (libertad y responsabilidad).....	91
IV.2.3. Acción educativa: natalidad, comienzo y renovación.....	94
IV.2.3.1. Educación y natalidad.....	95
IV.2.3.2. Educación y política.....	96
IV.2.3.3. Dimensión poética y política.....	100
CONSIDERACIONES FINALES.....	102
BIBLIOGRAFÍA.....	108
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas colocan sus expectativas en el progreso, en la democracia y en el proyecto ilustrado que ubica a la Razón como autoridad, olvidando a las víctimas de este proceso.

Pero ocurrió además en un determinado momento de la historia –después de Auschwitz- que ésta razón está comprometida con la experiencia de los vencidos, y en consecuencia, ya no es posible defender y proclamar una idea de la libertad y del diálogo que se inspire en una razón limitada, insuficiente, “impura” que no pudo evitar la barbarie.

También se advierte, se vislumbra y se trata de ejecutar por todos los medios una especie de “totalitarismo democrático” cuyo objetivo es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo términos como *globalización*, *mundialización*, *competitividad* y *eficacia*.

Así, con este nuevo rostro, la política se sirve de todo cuanto haga falta para lograr sus propósitos, y uno de sus efectos esenciales es controlar –así se evita sorpresas e incertidumbres- la capacidad de iniciativa y de radical novedad de los ciudadanos. Es el origen de una pedagogía de la *programación*, de la *evaluación*, de la *previsibilidad*, es una pedagogía del *poder*, una pedagogía *tecnológica*.

El totalitarismo establece una ruptura en la continuidad de la historia occidental, nos lleva y nos obliga a pensar en ausencia de una tradición; es más todavía: la misma historia ya no puede ser concebida con categorías típicamente modernas: *continuidad*, *progreso*, y *causalidad*; categorías que están en la base, sin embargo, del discurso pedagógico dominante.

Se nos presenta un problema y es el siguiente: queremos saber si eso que llamamos *civilización* – como rasgo de la modernidad- tiene una sola cara o dos, una que apunta a la felicidad y al bienestar, y otra que mira el rostro de la muerte y la barbarie. Podemos pensar Auschwitz desde ciertas claves típicas de la modernidad: *burocracia*, *obediencia al mando*, *fabricación*.

Pero nosotros queremos y podemos interrogarnos, preguntarnos, sincerarnos, pensar si es posible “construir” la ciudad y el orden político –construir en el sentido de formar, esto

es de formación y educación- a partir de la *responsabilidad*. Una responsabilidad entendida como respuesta al otro, en su radical alteridad, y en atención al tercero.

Se pretende pensar a la educación desde un estrecho marco conceptual que pretende dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica – donde lo único que cuenta son los logros y resultados educativos que se espera que los estudiantes alcancen después de un período de tiempo-.

La llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una reacción, una respuesta afín a la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes de nuestra sociedad, que ha de servirlos. Es la búsqueda de una forma de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente la cual es coherente con una mirada utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general.

En el ámbito de las políticas educacionales, términos como *eficiencia, racionalidad, excelencia y calidad* dan respuesta a una lógica tecnocrática, economicista, pero no a una lógica pedagógica.

En el presente trabajo de investigación adherimos a esta lógica pedagógica y consideramos importante analizar, revisar, pensar las categorías fundamentales de la pedagogía: educación y formación. Tratamos, en nuestro camino, de poner el acento en éstas categorías, en los valores éticos que acompañan la acción educativa. No deseamos que únicamente la razón económica sea el factor determinante y excluyente de los proyectos educativos.

Cuando hablamos de educación nos referimos a un aspecto esencial de un proyecto más amplio: es ni más ni menos planificar la sociedad del futuro, contribuir a socializar a las nuevas generaciones y capacitarlas para diseñar cómo mejorar el mundo.

En la actualidad las sociedades de consumo tratan de imponer en las instituciones educativas las mismas leyes que rigen en el mercado de consumo. Entonces, el sistema educativo aparece como algo a consumir, como una vía para obtener credenciales que faciliten puestos de trabajo para un futuro. Se observa, paradójicamente, que también en las instituciones educativas, pueden ganar terreno otras alternativas como ser un ámbito para la igualdad de oportunidades, para el ejercicio de la participación, la cooperación, la solidaridad, la práctica reflexiva y el compromiso de crecer como personas y ciudadanos. Valores que debemos reconocerlos, reafirmarlos y seguir bregando para su aumento y consolidación.

La filósofa Hannah Arendt (1906 -1975) es una pensadora original y consideramos que nuestro encuentro con ella nos ofrecerá la posibilidad de repensar la educación y el rol del docente desde otro marco teórico distinto, no ya desde el funcionalismo o el instrumentalismo. Ella construye su pensamiento partiendo de la noción de natalidad. Remarca en esta noción su significación poética-simbólica, es decir la natalidad como inicio de algo nuevo y como aparición ante los demás. Trató de comprender en qué consiste vivir como seres humanos iguales y a la vez distintos unos de otros. Ella piensa que el ejercicio del pensamiento no es asunto de profesionales o individuos especializados, sino de todo ser humano atento al mundo en que vive. Justamente el modelo que le permite afirmar que los hombres necesitan pensar por sí mismos y pueden hacerlo es Sócrates. La ausencia de pensamiento y de independencia reflexiva es una muestra de banalidad.

Así también, es con la acción cuando nos insertamos en el mundo donde ya están presentes otros. La categoría de natalidad, da cuenta de esta dimensión. De todo recién nacido se espera lo inesperado. Nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes, nacer es aparecer, hacerse visible, por primera vez ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común. La educación se presenta para la pensadora como un espacio de aparición.

Nuestro planteo principal es que en las prácticas educativas de las instituciones escolares –principalmente en el nivel secundario que es el que nos ocupa- de la provincia de Chaco, se ha perdido y/o desvirtuado el concepto de autoridad pedagógica en el vínculo profesor-alumno. Se ha desdibujado dicho concepto en vistas a sobreestimar la etapa adolescente y sus cualidades, olvidando la responsabilidad que implica para el adulto-profesor en cuanto a presencia, cuidado, protección, transmisión cultural, enseñar contenidos del currículo y promover todas las capacidades del educando en formación. Se constata la falta de un espacio crítico y el hecho de que la educación no forma para la vida adulta.

Si la natalidad es la matriz de todas las acciones, esto implica la responsabilidad que debe ser asumido por los adultos ante los recién llegados.

También aparecen en el horizonte cuestiones tan sensibles como la libertad, la autoridad, la pluralidad, la contingencia de la experiencia, la memoria, la identidad, el presente y el futuro.

Arendt reclama que los adultos asuman la responsabilidad del mundo en el que han colocado a la generación siguiente. Si la esperanza reside en el elemento de novedad que trae

cada generación, nada es más perjudicial que destruirlo canalizándolo en la dirección que los adultos quieren que vaya. Por otro lado, lo más propio de la condición humana es ser cuidadosos y delicados con ese germen de novedad del que cada niño, adolescente y joven es portador. Se trata de orientar la acción en la dirección adecuada para que cada generación desarrolle la posibilidad que trae consigo.

Para la filósofa, en el proceso educativo los adultos asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo del niño, pero a su vez, la de la continuidad de lo real. Y es el momento en que los hombres deben probar su amor al mundo, que deben mostrar si desean salvarlo de la ruina.

Nos proponemos en el transcurso de este trabajo de investigación indagar en las obras seleccionadas de Hannah Arendt tales como *La condición humana* y *Entre el pasado y el futuro*, su concepción de la educación como acogimiento hospitalario de los recién llegados, para comprender la realidad de la educación actual desde otro marco teórico, es decir, desde una lógica pedagógica haciendo énfasis en la formación ciudadana y en los valores éticos.

Los objetivos del presente trabajo de investigación son:

- Describir la educación como actividad esencial de la sociedad humana que siempre se renueva por la llegada de nuevos seres humanos que están en estado de formación y necesitan desarrollar todas sus posibilidades.
- Estudiar el concepto de educación en la tensión novedad-conservación a partir de la propuesta filosófica de Arendt.
- Analizar la crisis de la autoridad en la educación en relación con la crisis de la tradición y sus proyecciones a la situación actual en el marco de la institución educativa y más concretamente en la relación educador-educando.
- Indagar el concepto de la responsabilidad –y sopesar sus alcances- con relación a otras cuestiones significativas como ser: reflexión, memoria, identidad, subjetividad, autoridad, tradición, conservación, diálogo, pluralidad, natalidad, amistad, alegría, que son cuestiones muy sensibles a la hora de desarrollar la labor educativa de parte del profesor en los niveles de enseñanza.

Este trabajo tiene como punto de partida nuestra experiencia como educador en los niveles secundario y terciario de la provincia del Chaco –más precisamente de una localidad del interior, Villa Ángela- donde hemos desarrollado nuestra labor docente.

Coincidimos con la pensadora en que la realidad nos hace buscar en el pensamiento y en la imaginación formas y modos de proyección para poder orientarnos, sin descuidar la realidad. Por eso, tal vez en cierto sentido pueda hablarse también de un punto de llegada: que el pensamiento ilumine la realidad. Las correspondientes lecturas de Hannah Arendt nos ayudarán a arrojar luz en esa realidad educativa.

El sujeto, la identidad humana es la respuesta a la pregunta: ¿Quién sufre? Y no a la pregunta; ¿Quién razona? La subjetividad humana no es solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta además, de la vida del otro, cuando responde del otro, de su sufrimiento y de su muerte.

El cultivo de la memoria y del recuerdo nos acerca a los otros, nos permite ir más allá de nuestro yo y descubrir la radical alteridad del otro en tanto que otro. El pasado es un objeto de aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Por eso no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y el compromiso de basar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria. La formación de la memoria es importante desde el punto de vista emocional, tiene relación con una educación sentimental.

Pensamos que el hombre es siempre un ser situado, a pesar de su capacidad de creación y producción de cosas. Pero no estamos condicionados de forma absoluta pues la cifra constitutiva de la realidad no es otra cosa que la novedad, lo inesperado.

En todo acontecimiento de la historia humana se revela un paisaje inesperado de acciones, sufrimientos y nuevas posibilidades. Por ello ninguna verdad conocida nos sirve como respuesta hoy.

Nos ocupa sobremanera entender o tratar de comprender la pérdida de autoridad del adulto-profesor ante el adolescente o joven alumno –en el marco del vínculo pedagógico en la institución educativa- ocasionado esto por el olvido de algo tan fundamental como es la asimetría en la relación pedagógica. Esto tiene consecuencias en la relación en sí y en la forma de proceder y enseñar. Es así que: se perdió la autoridad del adulto frente al educando

en formación, se perdió la asimetría en la relación corriéndose el docente de su rol específico y dejando a los adolescentes librados a sí mismos, sin referencia a la autoridad del educador.

Por otro lado, la responsabilidad implica una actitud de conservación que es la esencia de la actividad educativa. Consiste en preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo.

Asimismo, la educación hoy debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura desde la autoridad de los mayores ni se mantiene unido por la tradición, pues se ha roto el hilo de la tradición.

Creemos, con la autora, que en el individuo humano está la capacidad de iniciar algo nuevo con la palabra y las acciones.

Los pasos metodológicos que nos proponemos para alcanzar los objetivos propuestos son: la lectura comprensiva y el fichaje de las obras principales de Hannah Arendt y de sus comentaristas especializados; el análisis e interpretación de los textos seleccionados para el trabajo en relación al problema de la educación; la reconstrucción hermenéutica y crítica de las principales líneas de pensamiento presentes en Arendt sobre el problema educativo y la interpretación de la realidad actual de la educación y propuestas desde la orientación del pensamiento de Arendt.

CAPITULO I: EL ESPACIO DE APARICIÓN

1.1.REALIDAD Y PENSAMIENTO

En el prólogo a *La Condición Humana*, Hannah Arendt sostiene:

“Lo que propongo (...) es una reconsideración de la condición humana desde el ventajoso punto de vista de nuestros más recientes temores y experiencias. Evidentemente, es una materia digna de meditación, y la falta de meditación –la imprudencia o desesperada confusión o complaciente repetición de “verdades” que se han convertido en triviales y vacías- me parece una de las sobresalientes características de nuestro tiempo. Por lo tanto, lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar lo que hacemos”.¹

En nuestro trabajo pretendemos pensar la educación como espacio de aparición y nos servimos de estas palabras de la pensadora remarcando la necesidad de reconsiderar nuestros temores y experiencias: motivos de meditación ya que la educación debe desarrollarse en un mundo que no se estructura desde la autoridad de los mayores ni desde la tradición.

La filósofa nos recuerda que “Desde Platón, y probablemente desde Sócrates, el pensamiento se entendió como el diálogo interior con el que uno habla consigo (...) y aunque este diálogo carece de toda manifestación externa e incluso requiere un cese más o menos completo de las demás actividades, constituye por sí mismo un estado grandemente activo”.²

Para Arendt, la realidad es aquello que activa el pensamiento y nos recuerda que el pensamiento nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse relacionado a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse.

Esta crisis de la autoridad en la educación está en relación con la crisis de la tradición y tiene proyecciones en la situación actual en el marco de la institución educativa y concretamente en la relación educador-educando, todo lo cual constituye un problema central que nos ocupa y sobre el cual nos interesa pensar.

Así, queremos pensar la educación como actividad esencial de la sociedad humana que se renueva por la llegada de nuevos seres humanos que están en formación y necesitan desarrollar todas sus posibilidades. Nos interesa indagar en las obras de Hannah Arendt su concepción de la educación como acogimiento hospitalario de los recién llegados y comprender así la realidad de la educación actual desde otro marco teórico. Ya que

¹Arendt, Hannah, *La Condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993, p. 18

²Arendt, Hannah, *La Condición humana*, op. cit. P. 316-317

constatamos en la actualidad la inexistencia de un espacio crítico y la triste realidad de que la educación no forma para la vida adulta, esto a pesar de los discursos continuos en que se marca lo contrario tanto en el orden gubernamental – o políticas de estado- como así también desde el interior de las instituciones educativas. La crisis de la autoridad nos puede hacer volver a repetir el pasado o a re-pensar el rol docente desde otro paradigma. Esto último es lo que pretendemos: un oasis para la creatividad.

Para Arendt, tres cuestiones son importantes, a saber: Labor, Trabajo y Acción; las mismas aparecen en *La Condición Humana*. Nos interesa, a los fines de nuestro trabajo el último de los términos, la Acción. Así:

“(…) la acción es el momento en el que el hombre desarrolla la capacidad que le es más propia: la capacidad de ser libre. Pero la libertad de Hannah Arendt no es mera capacidad de elección, sino capacidad para trascender lo dado y empezar algo nuevo, y el hombre sólo trasciende enteramente la naturaleza cuando actúa. En el concepto de acción quedan subrayados tres rasgos: el hecho de la pluralidad humana (...), la naturaleza simbólica de las relaciones humanas y el hecho de la natalidad en tanto que opuesto a la mortalidad. Con otras palabras, la intersubjetividad, el lenguaje y la voluntad libre del agente (...)”³

Se trata de enfatizar un pensar que retorne al mundo, desmontando la metafísica y la filosofía con todas sus categorías ya que el hilo de la tradición se ha quebrado. Se trata también, y sobre todo, de comprender lo “real” y de que, como lo afirma la autora, los hombres y mujeres puedan ser “vistos” y “oídos”.

Su obra de la década de los cincuenta se convirtieron en tres libros: *La Condición Humana*, *Sobre la revolución*, y *Entre Pasado y Futuro*. Le guiaba la convicción de que, hay preguntas que pueden surgir sólo si ya no son válidas las respuestas de la tradición. Y había que formularlas de nuevo en un momento, tras las experiencias políticas del segundo cuarto del siglo XX. Por ello es una pensadora original que nos invita a re-pensar para tratar de comprender lo sucedido. Y por ello hemos elegido esta autora para nuestro trabajo, porque nos incentiva a investigaciones sobre nuestra experiencia, en este caso sobre la cuestión educativa, para encontrar un sentido. Justamente, tenemos como punto de partida nuestra experiencia como educador en los niveles secundario y terciario del sistema educativo de la

³Cruz, Manuel, “Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo” en Arendt, Hannah, *La Condición humana*, op.cit., p. VIII

provincia del Chaco –más precisamente de una localidad del interior, Villa Ángela- donde hemos desarrollado nuestra labor como profesional docente.

Coincidimos con la pensadora en que la realidad nos hace buscar en el pensamiento y en la imaginación formas y modos de proyección para poder orientarnos, sin descuidar esa realidad. Por eso, tal vez en cierto sentido pueda hablarse también de un punto de llegada: que el pensamiento ilumine la realidad. El análisis y la meditación del pensamiento de Hannah Arendt nos ayudarán a arrojar luz sobre esa realidad educativa.

1.2.NATALIDAD

Hannah Arendt nos dice:

“El milagro que salva al mundo (...) es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraiza ontológicamente la facultad de la acción (...) el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido. Sólo la plena experiencia de esta capacidad puede conferir a los asuntos humanos fe y esperanza”.⁴

Remarca la filósofa en esta noción su significación poética-simbólica, es decir, la natalidad como inicio de algo nuevo y como aparición ante los demás. Trató de comprender en qué consiste vivir como seres humanos, iguales y a la vez distintos unos de otros. El ejercicio del pensamiento no es asunto de profesionales o de individuos especializados, sino de todo ser humano atento al mundo en que vive. No miraba con buenos ojos ni se sentía bien dentro del gremio de los filósofos profesionales.

Piensa que hay hombres inteligentes y cultos pero se comportan estúpidamente demostrando falta de juicio y de criterio. El modelo para ella es Sócrates porque le permite afirmar que los hombres necesitan pensar por sí mismos, y pueden hacerlo, ya que la ausencia de pensamiento y de independencia reflexiva es una muestra de banalidad.

Para Benhabib, “la natalidad es como un segundo nacimiento. Es esa cualidad por medio de la cual nos insertamos en el mundo, no por el mero hecho de nacer, sino por la iniciación de palabras y actos. A ésta iniciación de palabras y actos, la pensadora lo llama “el principio de ser”. Y es tan imposible de evitar como el hecho del nacimiento mismo”.⁵

⁴Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. Cit., p. 266

⁵Benhabib, Seyla, “El juicio y las bases morales de la política en el pensamiento de Hannah Arendt” en Benhabib, Seyla, *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*, Gedisa, Barcelona, 2006, p. 144

Con la acción nos insertamos en el mundo donde ya están presentes otros. La categoría de natalidad da cuenta de esta dimensión. De todo recién nacido se espera lo inesperado. Nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes, nacer es aparecer, hacerse visible por primera vez ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común. La educación se presenta, pues, como un espacio de aparición.

Manuel Cruz dirá que la esperanza de Arendt estaría relacionada con la ontología ya que lo más propio de la condición humana es su capacidad de comenzar algo en el mundo. Los hombres se fijan objetivos, se proponen fines. “Es precisamente este poder de iniciativa el que queda designado a través del término natalidad. La natalidad expresa el fundamento ontológico de cada individuo humano”.⁶

La natalidad es la matriz de todas las acciones, es acto de ruptura con el pasado por medio de la introducción de algo nuevo en la vida cotidiana. Actuar es inaugurar, hacer aparecer por primera vez en público, añadir algo propio al mundo. Así, el mundo humano es este espacio entre, cuya ley sería la pluralidad. La acción en Arendt concede durabilidad y sentido al mundo, en esta medida es política, al mismo tiempo se caracteriza por fragilidad, consigue hacer de ellas un principio de libertad, un principio político.

La libertad tiene que ver con la pluralidad, entendida como elemento constitutivo de la condición humana. No es idéntica a simple alteridad para Arendt, tiene que ver con la distinción, con lo que se muestra a través de la acción y el discurso. Si la pluralidad significa distinción, es posible la revelación de la individualidad de cada uno en el medio público, es posible la identidad. La acción es el comienzo de alguien, con las palabras y la acción nos insertamos en el mundo humano. Al referirse a la polis griega como posible modelo de espacio público, Arendt afirma que se trataba del único lugar donde los hombres podían mostrar quiénes eran.

La pluralidad no es tampoco el mero pluralismo político de las democracias representativas, para la filósofa judía-alemana la función del ámbito público es iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, de visibilidad, en que los hombres y las mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante palabras y la acción quienes son. La condición indispensable de la política es la irreductible pluralidad que queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo.

⁶ Cruz, Manuel, “Elementos para una ontología de la acción, la responsabilidad”, en Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*. Paidós. I.C.E/U.A.B; Bs. As. 2005. Introducción p.20

La esfera pública está ligada a los conceptos de libertad y distinción y se caracteriza por la igualdad. Por naturaleza los hombres no son iguales, necesitan de una institución política para llegar a serlo: las leyes. El acto político puede generar igualdad y aquí las leyes autorizan la posibilidad de las palabras y las acciones.

Ser libre y actuar es una y la misma cosa. En política lo que está en juego es el mundo, como espacio de aparición.

En la época en que proyectaba la *Introducción a la política*, Hannah Arendt utilizaba las metáforas del desierto y del oasis para narrar lo que irrumpió en el ámbito de lo real con la experiencia del totalitarismo y el desarrollo de las posibilidades de aniquilación. En la época moderna con la sustitución de lo político por lo social, el mundo, como espacio público se ha ido deshabitando y ya no ilumina, ya no permite hacer visible el quién. La imagen del desierto está vinculada con la pérdida del mundo. Los totalitarismos han amenazado las dos capacidades que permitían cambiar el desierto: la facultad de la pasión y de la acción. Los oasis se pueden equiparar a aquellos ámbitos de la vida que existen con total o parcial independencia de las condiciones políticas, como lugares donde respirar, donde todavía hay luces y sombras y, por tanto, cierta visibilidad.

La filosofía occidental entendió la actividad de pensar como alejamiento del mundo sensible, del mundo de las apariencias. El pensar es concebido como retirada del mundo común, por lo tanto, interrupción de cualquier acción, de cualquier actividad ordinaria. Buena parte de la obra de Arendt está atravesada por la búsqueda de un pensar que retorne al mundo, un pensar que no encuentra entre los filósofos ni en el “conocimiento” de las ciencias sociales y que, en su opinión estaba presente en la idea de Sócrates sobre la verdad: una verdad que solo puede existir en la relación con los demás.

1.3 LA HISTORIA COMO CONTINGENCIA

Hannah Arendt nos dice que “el hecho constituye el propio tejido de la realidad en la esfera de los asuntos humanos, en la que lo “totalmente improbable ocurre regularmente”, es muy poco realista no tenerlo en cuenta, es decir, no tener en cuenta algo con lo que nadie puede contar con seguridad”.⁷

⁷ Arendt, Hannah, *La Condición humana*, op.cit., p.326

Ella lo tiene muy presente cuando se refiere a la historia como contingencia, tema que vamos a desarrollar en este punto. Nos habla de que los actos tienen un carácter irreversible y no pronosticable, que los hombres tienen plena conciencia

“de que quien actúa nunca sabe del todo lo que hace (...) que por muy desastrosas e inesperadas que sean las consecuencias de su acto no puede deshacerlo, que el proceso que inicia nunca se consuma inequívocamente en un solo acto o acontecimiento, y que su significado jamás se revela al agente, sino a la posterior mirada del historiador que no actúa”.⁸

Cuando dirige su mirada a la historia, para dar cuenta del acontecimiento del presente que necesita ser pensado, el surgimiento de los totalitarismos, afirmará que la comprensión no implica lo que resulta afrentoso, significa más bien examinar y soportar conscientemente la carga que nuestro siglo ha colocado sobre nosotros- y no negar su existencia ni someterse dócilmente a su peso-.

A principios de los años setenta, Arendt sostenía que se incorporaba a la fila de quienes se esfuerzan por desmontar la metafísica y la filosofía con todas sus categorías desde sus comienzos en Grecia hasta nuestros días y añadía que este desmantelamiento solo es posible si se parte del hecho de que el hilo de la tradición se ha quebrado y no seremos capaces de renovarlo.

La política en el siglo XX se constituyó en un problema central de la reflexión filosófica y también en un problema para la filosofía misma. Para Arendt somos los testigos del fracaso y del fin de toda la tradición del pensamiento occidental. El filósofo tiene que poner en el centro de su propia perplejidad la “horrible novedad” del totalitarismo, pero la tradición filosófica que arranca de Platón se alejó de los asuntos humanos.

Los filósofos, para llegar a una verdadera filosofía política, deberán tener en cuenta la pluralidad humana como objeto de su *thaumadzein*, asombro ante lo que es tal y como es. De la pluralidad humana surge todo el ámbito de los asuntos humanos con su grandeza y miseria, lo cual no debe ser ajeno al filósofo.

Es importante hacer notar que Arendt realiza una crítica hacia la filosofía entendida solamente como una disciplina académica teórica. Su objetivo principal fue hacer que la actividad mental esté dirigida a comprender los acontecimientos del siglo. Pretendía ubicar lo humano y la pluralidad que conlleva en el centro de una admiración filosófica originaria, y

⁸ Arendt, Hannah, *La Condición humana*, op. cit., p. 253

aprender a ver lo que se nos presenta ante los ojos, lo que se nos muestra o aparece. Implica esto que la filosofía vuelva al mundo y que salga del mutismo originario del filósofo.

El pensamiento, en definitiva, tiene que acercarse más a los “asuntos humanos” para abrir espacios donde hablar, conversar y actuar juntos porque así permanecemos en el mundo.

Por eso, acordamos con el proyecto de Arendt que tiene relación con una cierta “defensa de la humanitas (...) que no se alcanza en la soledad, sino que compromete acciones que empiezan en uno y terminan en otros (...) precisa de la confianza de todos los seres humanos (...) es preciso encontrar alguna forma de decir lo que es y lo que acontece; encontrar algún modo de asombro que invite a la pregunta, más que un silencio que es mutismo”⁹.

Continúa diciendo la pensadora que si esto no es así, los acontecimientos totalitarios seguirán silenciados e intestimoniados. Para Arendt es necesario pensar para captar momentos de verdad en cada fragmento del mundo, en cada gesto y en cada palabra. Y advierte que en la tradición de la filosofía occidental se encuentra el mayor obstáculo, ya que se alejó de la esfera de los asuntos humanos porque el espacio de la ciudad donde éstos aparecen se volvió hostil hacia un filósofo que fue acusado de impiedad y de corromper a la juventud. Se hace referencia a Sócrates.

La incapacidad del yo presente para dar cuenta de sí mismo es lo que ha hecho de los filósofos “gentes difíciles de tratar”. Ella busca “alguien que sea capaz de mantenerse como hombre entre los hombres, alguien que no eluda el mundo de las apariencias y de la plaza pública, alguien sabio que no de consejos y no desee gobernar a otros”.¹⁰

Es necesario hacer del pensamiento un asunto de todos, una dimensión de una manera pública de estar en el mundo, o lo que es lo mismo, un rasgo de lo político.

Los conceptos de la filosofía heredada no están capacitados para entender los acontecimientos totalitarios que desgarran el presente. La tradición de la filosofía posplatónica nos dejó –desde el punto de vista de las preocupaciones tradicionales de la filosofía- desvalidos para encarar la comprensión de los totalitarismos por el desinterés que mostró, a causa de la muerte de Sócrates, hacia la esfera política.

El punto de partida de Arendt es una constatación de un rasgo común de todas las filosofías políticas que tienen su origen en una actitud negativa e incluso hostil del filósofo hacia la polis y hacia la esfera de los asuntos humanos en su totalidad. Observa que el pensamiento político contemporáneo se preocupa en retrotraerse a experiencias políticas

⁹ Bárcena, Fernando, *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, p.95

¹⁰ Bárcena, Fernando, *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*, op.cit.p.97

perturbadoras. Los acontecimientos políticos del siglo XX mostraron públicamente una crisis de hondas raíces en la civilización occidental. Para la pensadora, “el hecho de que los filósofos no académicos se dieran cuenta de esta realidad antes de que los filósofos profesionales lo notaran, resultó, a la postre, de la máxima eficacia a la hora de expulsar al filósofo de su torre de marfil”.¹¹

El pensamiento es histórico, de tal modo que ni el filósofo ni lo que él piensa están fuera de la historia, es decir, de las coordenadas de su espacio y de su tiempo.

Sócrates es el modelo, pero es inimitable a la vez, ya que él no se reconoce como sabio y rechaza que lo sea. Es acusado de impiedad, de no creer en los dioses de la ciudad y de corromper a los jóvenes con sus palabras y preguntas. Se pone a sí mismo en cuestión como “sabio”-al vivir como genuino *philosophós*, como quien aspira al saber- y profundiza el conflicto entre la filosofía y la polis debido a las exigencias que él mismo le plantea a la filosofía en sus aspiraciones. Sócrates, en realidad, se ocupaba de los asuntos de la vida cotidiana, y su sabiduría consistía en la creación de la propia vida. Y en el espacio abierto de la ciudad practicó su filosofía.

Arendt recuerda que la palabra “doxa” no significa sólo opinión, sino también esplendor y fama. Está relacionada con el ámbito político que es la esfera pública en la que cada uno puede aparecer y mostrar quién es. Por tanto, afirmar la propia opinión es una forma de mostrarse en público, de ser visto y escuchado, de aparecer ante los demás. Y Sócrates siempre se mostró en público, es allí donde “aguijoneaba” a sus conciudadanos con la intención de ayudarles a sacar fuera de sí esa verdad que cada uno posee en potencia. Su objetivo no era conscientemente pedagógico, no quería “educar” a sus conciudadanos sino más bien mejorar esos *doxai* que constituían la vida política de la cual él mismo era partícipe. Tampoco Sócrates se considera como alguien que pretende “enseñar” algo a los demás, más bien como escribe Nehamas, habría que decir que “Sócrates es el artista prototípico del arte de vivir”.¹²

Así, Sócrates muestra a Arendt que una vida sin pensamiento no tiene sentido. El sentido de la actividad de Sócrates reside en la actividad misma, es decir: pensar y estar vivo es lo mismo, es una actividad que acompaña al vivir cuando se ocupa de conceptos tales como la justicia, felicidad, virtud, que el lenguaje nos ofrece para expresar el sentido de todo lo que ocurre en la vida.

¹¹ Bárcena, Fernando, *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*, op.cit. p.98

¹²Nehamas, A. “El arte de vivir. Reflexiones Socráticas de Platón a Foucault”, en Bárcena, Fernando, *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*, op.cit., p.103

1.4. LA AMISTAD Y SU CARÁCTER POLÍTICO

Para Sócrates, el diálogo es el acto filosófico mismo. Sólo si es diálogo, la filosofía es lo que es. El tipo de diálogo inaugurado por Sócrates es el más apropiado para los amigos ya que es un diálogo de amor. Como dice Arendt, Sócrates quiso hacer de la ciudadanía un grupo de amigos, o sea, igualarlos políticamente a través de la amistad o *philia*. Esta amistad logra comunidad, y tiene un carácter político.

El hecho de que cada uno de los amigos pueda comprender a través del diálogo, la verdad inherente a la opinión del otro, constituye el elemento político de la amistad. Por eso, “lo que un amigo comprende es de qué manera específicamente articulada se muestra el mundo común al otro, el cual en tanto persona nunca será igual, sino diferente. Este tipo de comprensión –que no es otra cosa que ver el mundo (como se dice vulgarmente hoy en día) desde el punto de vista del otro – es el tipo político de comprensión por excelencia”.¹³

La amistad crea comunidad, afirma Arendt, y es superior a la piedad, a la compasión y a la solidaridad como frenos al impulso totalitario, pero siempre que la consideremos en su carácter político.

Al estar habituados a ver en la amistad un rasgo de la vida privada nos resulta difícil captar su importancia política. Arendt nos recuerda que para los griegos el valor de la amistad residía en un componente que ella quiere rescatar: y es que la esencia de la amistad reside en el discurso y que el incesante intercambio de palabras une a los ciudadanos de una polis. Las cosas del mundo se tornan humanas cuando podemos discutir las con nuestros semejantes.

Es intención de Arendt que la humanidad esté ejemplificada en la amistad y que ésta no sea íntimamente personal, sino que plantee exigencias políticas y preserve la referencia al mundo. Pero sólo quien ha realizado la experiencia de hablar consigo mismo, de practicar ese diálogo de la mente que es ser dos-en-uno será capaz de una auténtica amistad. Esta amistad política pasa por el reconocimiento de la pluralidad y por la convivencia –con y a través del diálogo – con uno mismo, que constituye la esencia del pensamiento. Quien lleva una vida examinada y sabe convivir consigo mismo puede examinar a los demás y vivir con ellos. Para Arendt esta tentativa socrática significaba subrayar la función política del filósofo que consistía en establecer este tipo de mundo en común sustentado en el tipo de comprensión que surge de la condición política de la amistad.

¹³Arendt, H. “Filosofía y política” en *Filosofía y política. Heidegger y el existencialismo*, en Bárcena, Fernando, *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*, op.cit., p.105

La convivencia con los otros requiere la convivencia con uno mismo. Uno no sólo se muestra ante los demás, sino que cada uno puede mostrarse a sí mismo, una posibilidad que, políticamente, es de lo más importante, dice Arendt, porque la polis es el espacio en que los seres humanos gozan de plena humanidad no sólo porque son sino porque aparecen.

Sócrates prefiere estar en desacuerdo ante una multitud que consigo mismo, no pretende persuadirles como lo hacen quienes se identifican como sabios, que en su arrogancia imponen su opinión a la multitud. La ciudad no entendió esta enseñanza, que es el centro de la pretensión socrática de volver a la filosofía relevante para la vida de la ciudad.

Dirá Arendt que el pensamiento político contemporáneo se distingue por reconocer que los asuntos humanos plantean verdaderos problemas filosóficos y que la política es un ámbito del que brotan originales cuestiones filosóficas.

Nadie cree ya que lo único que necesitamos sean hombres “sabios”. Hay esperanza en una nueva ciencia de la política con un cambio de actitud para Arendt. Los acontecimientos mismos son los que nos llevan a pensar y el compromiso con el pensamiento es una actividad de todos, no sólo de unos profesionales. No es reinstaurando viejos valores ni proponiendo otros nuevos cómo se resolverá la crisis de valores puesta de manifiesto por los acontecimientos contemporáneos. Se trata más bien de examinar el asunto desde otro ángulo a la luz de las experiencias humanas elementales inherentes a la misma esfera humana que se ve afectada por los acontecimientos. Se trata, según la pensadora, de pensar el acontecimiento desde su singularidad, pensar la actualidad.

Impacta el pensamiento de Hannah Arendt por ser una filosofía encarnada en el mundo en que vivimos, una filosofía que no se encierra en sí misma, y en la importancia de que el compromiso con el pensamiento es una actividad de todos.

CAPÍTULO II. RUPTURA DEL HILO DE LA TRADICIÓN: CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN.

II. 1. LA CRISIS DE AUTORIDAD

Nuestro propósito en este capítulo es analizar la crisis de autoridad en la educación, la cual está relacionada con la crisis de la tradición y alcanzar a ver cómo impacta esto en la actualidad en un marco específico, concreto, como lo es la institución educativa donde se da el vínculo pedagógico educador-educando.

Asimismo queremos tener presente la tensión novedad-conservación, característica del concepto de educación, partiendo de la propuesta de Arendt y también considerar el rol del educador frente a las nuevas generaciones.

En el capítulo anterior vimos y analizamos algunos conceptos significativos y a manera de plataforma en la cual apoyarnos para guiar nuestro trabajo hacia el objetivo de tratar de comprender la educación como actividad esencial de la sociedad humana, la cual siempre se renueva por la llegada de nuevos seres humanos, quienes están en estado de formación y necesitan desarrollar todas sus posibilidades. Por ello hemos analizado conceptos que –creemos- constituyen la clave que en el pensamiento de Hannah Arendt nos llevarán luz para llegar a esa comprensión. Tales conceptos fundamentales son que el pensamiento surge de la realidad, que la experiencia, la realidad nos incentiva a buscar en el pensamiento nuevas formas; que la natalidad es el comienzo de algo nuevo por la palabra y la acción; que a la historia no debemos verla como algo predeterminado y en sentido de continuidad sino más bien como contingencia y que, finalmente, como tratamos en el último punto del capítulo anterior, la importancia de la amistad y su carácter político nos lleva a buscar la verdad no en nuestra subjetividad, al contrario, en la intersubjetividad donde el diálogo cobra relevancia a partir de Sócrates, en quien nuestra autora ve un ejemplo.

Nuestra meta principal es indagar en las obras seleccionadas de Hannah Arendt, su concepción de la educación como acogimiento hospitalario de los “recién llegados” para comprender la realidad de la educación actual desde otro marco teórico. Una educación que consista en una práctica ética que se ocupa de la formación de la identidad de los sujetos, haciendo hincapié en una lógica pedagógica y no en una lógica tecnocrática y economicista.

Hannah Arendt nació en 1906 en Hannover, de familia hebrea. En 1933 emigra a Francia y en 1941 a los E.E.U.U, donde enseñó en diversas universidades hasta 1975, fecha de su muerte. Se destacó por sus investigaciones sobre el origen del totalitarismo y la sociedad de masas.

Uno de sus ejercicios sobre reflexión política se refiere a la crisis en la educación, que la encontramos en el libro *Entre el pasado y el futuro*.

La tarea de pensar es una cuestión central en el pensamiento de nuestra autora. Tal cuestión fue abordada en el primer punto del capítulo anterior. Podemos aportar que el pensar no es simplemente un ejercicio cognoscitivo, sino más bien, una actividad esencial del sujeto frente al mundo. Y estos ejercicios de reflexión se inscriben en la tradición de Heidegger, su maestro, para quien el pensar se corresponde con la búsqueda de la esencia de la problemática humana y de su estar en el mundo.

Arendt ubica el pensar en esa brecha entre pasado y futuro, resultante del encuentro entre las presiones del pasado y del futuro, el sujeto emerge entre la tradición y la posteridad. Y lo que se pone en juego en esa brecha es la posibilidad de la emergencia de la verdad.

Nos preguntamos – y creemos que es necesario y pertinente hacerlo en este momento de nuestro trabajo – sobre la importancia que otorga nuestra autora al concepto de totalitarismo, concepto al que hemos hecho referencia en el capítulo anterior. Nos parece significativo el planteo ya que el concepto de crisis tiene relación con ello, pues la crisis en educación es la resultante de una crisis en la tradición que hunde sus raíces o se origina en una crisis política de la modernidad. Analizaremos específicamente esta cuestión.

Así, Cruz nos dice que

“uno de los rasgos del totalitarismo es justamente que en él todo se presenta como político: lo jurídico, lo económico, lo científico, lo pedagógico. De este rasgo se sigue en cierto modo un segundo: el totalitarismo aparece como un régimen en el que todas las cosas se tornan públicas (...) La experiencia en la que se funda el totalitarismo es la soledad. Soledad es ausencia de identidad, que sólo brota en la relación con los otros, con los demás. El totalitarismo se aplicará sistemáticamente a la destrucción de la vida privada, al desarraigo del hombre respecto al mundo, a la anulación de su sentido de pertenencia al mundo. A la profundización en la experiencia de la soledad”.¹⁴

Para la autora es importante la búsqueda de identidad y su obra es el inicio de una aventura de pensamiento y nos transmite que “Estamos tan acostumbrados a la vieja oposición entre razón y pasión, entre espíritu y vida, que la idea de un pensamiento apasionado en que el pensar y el estar vivo son una y la misma cosa nos resulta en cierta medida extraña”.¹⁵

Para Arendt, el totalitarismo es una categoría de explicación filosófica. Sostendrá que lo específico del totalitarismo viene dado por el protagonismo de las masas, que a su vez tiene su raíz en una determinada experiencia histórica, característica del mundo contemporáneo.

¹⁴Cruz, Manuel, “Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo” en Arendt, Hannah, *La condición humana*, op.cit., p. IV

¹⁵Arendt, Hannah- Heidegger, Martín, *Correspondencia 1925-1975*, Herder, Barcelona, 2000, p. 174

También hay otro aspecto del poder totalitario cuando se sirve de instrumentos tales como el terror, la mentira y la identificación de control con seguridad y con falta de novedad. Le interesa a nuestra autora la lógica profunda del totalitarismo y lo que aparece en su funcionamiento es el mal radical, que todo puede ser destruido, que todo es posible. La soledad encuentra en la vida política totalitaria su complemento en el aislamiento y uno de los efectos del aislamiento es la incapacidad para actuar ya que se actúa con los demás; y la falta de poder, que se mantiene cuando los hombres actúan en común y desaparece cuando se dispersan y aíslan. El poder se deriva de la capacidad de actuar en común según Hannah Arendt. Por eso, el totalitarismo se propone suprimir la individualidad,

“porque con la pérdida de la individualidad se pierde también toda posible espontaneidad o capacidad para empezar algo nuevo: desaparece cualquier sombra de iniciativa en el mundo (...) Pero al mundo le es consustancial la novedad. Tiene el anhelo, si no de lo absolutamente otro, por lo menos de lo modestamente otro, de lo posiblemente otro. De lo humanamente otro, en suma”.¹⁶

Si la filosofía existencialista de Martín Heidegger tiene su centro en el ser-para-la-muerte, para nuestra pensadora en cambio, se centra en la vida que surge de nuestra facultad de comenzar.

El hecho de ver en Arendt una pensadora original que nos invita a pensar la actualidad con otras categorías distintas a una tradición en crisis; su ponderación de la figura de Sócrates como modelo a seguir en la búsqueda de la verdad a través del diálogo; su profundo amor cristalizado en la amistad política como ideal de vida y práctica de la ciudadanía; el respeto a las diferencias y el valor de la pluralidad; su denuncia de las ideologías que conllevan una lógica nefasta cuyo corolario es el autoritarismo; su vocación a la esperanza cimentada en la ontología, en la capacidad de comenzar algo nuevo en el mundo; la responsabilidad como actitud fundamental ante los recién llegados; la libertad no solamente en cuanto elección, sino más bien como construcción y ejercicio; las facultades de la pasión y de la acción –poco exploradas en nosotros–; entre otras cosas, ejerció una significativa motivación en nosotros para analizar su pensamiento en el proceso del devenir histórico del siglo XX. A esta motivación se suma el interés de analizar la educación como aspecto esencial de la sociedad, empleando categorías de análisis propias de la reflexión arendtiana que nos den luces para comprender el hecho educativo especialmente en las instituciones

¹⁶Cruz, Manuel, “Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo” en Arendt, Hannah, *La condición humana*, op.cit., p. IX

educativas de las cuales formamos parte como profesional durante casi treinta años en la provincia de Chaco.

Para todo este proceso nos valemos de textos tan significativos como *La condición humana*, *La crisis de la cultura*, *Entre pasado y futuro*, y también de otros textos importantes de autores comentaristas que se refieren a la educación, como por ejemplo *La educación como acontecimiento ético*. Los mismos nos ayudan a meditar, a reflexionar y a confrontarlos con nuestra experiencia vivida en el contexto de la institución educativa y más precisamente en la realidad del aula a través del vínculo educativo profesor-alumno, tarea permanente a la cual nos hemos abocado.

Hannah Arendt fue testigo viviente de una época en la que se había perdido la espontaneidad. El objetivo de los totalitarismos en la zona de centro-europa fue paralizar la convivencia social y con la propaganda y el terror impedir todo intento de iniciar y comenzar las cosas. En la sociedad de masas los individuos se han quedado sin los lazos del pasado y ante la falta de representatividad de los partidos de masas, buscan seguridad en otras expresiones políticas. El movimiento nazi ocupó esos espacios vacíos con su ideología de visión determinista de la experiencia y su capital simbólico que sirvieron para dar sentido a una vida política europea sin otra respuesta que la ficción y la mentira como formas de vida.

“El reverso de este ambiente de dobleces, medias verdades y mundo paralelos es la socialización del terror, la desconfianza, la estigmatización del Otro, el amedrentamiento generalizado, la quiebra del juicio personal, la ignominia moral. Textos tan centrales en su periplo intelectual, como *Los Orígenes del Totalitarismo*, además de *Eichmann en Jerusalén* y *Sobre la revolución*, constituyen testimonios de una época que, deudora de la modernidad, no se autoconcibe más que dentro de secuencias supervisadas que cierran el paso a la sorpresa, es decir, a la capacidad de iniciar. En este aspecto la época se reconoce en un concepto de tiempo que sólo sabe de continuidad, necesidad histórica y desarrollo teleológico”.¹⁷

Hay otra visión del tiempo que aporta Arendt: hay accidentes que pueblan el curso de las cosas y esto hace imposible una única narración. Ahora hay un tiempo signado por la capacidad de iniciar de los actores, un tiempo de rupturas, de quiebres, desgarros. Están en juego las posibilidades de la tragedia como así también del inicio, de la adversidad como de la refundación del mundo.

¹⁷ Sánchez Capdequí, Celso, “Biografía de Hannah Arendt. Percepción intelectual de un proceso histórico” en *Revista Anthropos-Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y Juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, Nº 224, Barcelona, 2009, p.44

Nuestra autora habla de cursos impredecibles, espontáneos que son provocados por la acción humana. Escapa tanto a huídas metafísicas como a ilusionarse a fundamentos sin tiempo que muestran el miedo a habitar el mundo.

Las experiencias nefastas como el imperialismo, el colonialismo y finalmente los totalitarismos nazi y comunista, originaron en Arendt el afán comprensivo. El acto de comprender era un intento de reencontrarse con el mundo y de establecer una buena relación con él y con los otros. Por eso, “comprender, a diferencia (...) del conocimiento científico, es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través del cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo”.¹⁸

Su formación filosófica se encaminó hacia la comprensión de lo incomprensible, hacia acontecimientos tan graves que dejaban sin referente a la sociedad del momento. La crisis que origina o mueve su reflexión es la de unos supuestos ilustrados basados en la hegemonía del yo moral que se vienen abajo. El nazismo, experiencia vivida por ella, la llevó “a pensar el mundo sin hacer pie en los presupuestos ilustrados del hombre autónomo, racional y juicioso que lleva las riendas de la evolución histórica. Precisamente porque la época se quedó sin cimientos firmes, se abrió paso en su vida la necesidad de la filosofía, de pensar despojándose de lo conocido y aventurándose a lo desconocido”.¹⁹

A pesar de la poderosa influencia que ejerció en ella Martín Heidegger, vivió una experiencia de pensamiento volcada hacia el dominio público, dirigida hacia la vida política y deudora de la tradición grecolatina centrada en la idea de que vivir es convivir. En la sociedad de masas que ella conoció en su estancia americana, se actuaba sin noticia del Otro, no se valoraba la pluralidad, los actores se habían quedado sin juicio. “Cursaban con esquemas rígidos (...) que, por vía de la burocracia, el partido político, las ideologías e, incluso, la sofisticación metodológica de las ciencias, se supeditaba a reglas ajenas a su deliberación y reflexión y de obligado cumplimiento”.²⁰

Para Arendt, su concepto de acción es fundamental para sentar las bases de una nueva idea de la historia. Tiene presente a Benjamín y recuerda este pasaje: “Sólo necesitamos mirar a nuestro alrededor para ver que estamos de pie en medio de una montaña

¹⁸ Arendt, Hannah, *Ensayos de comprensión (1930-1945)*, Caparrós, Madrid, 2005, p.371

¹⁹ Sánchez Capdequí, Celso, “Biografía de Hannah Arendt. Percepción intelectual de un proceso histórico”, en *Revista Anthropos*, op.cit., p.42

²⁰ Sánchez Capdequí, Celso, “Biografía de Hannah Arendt. Percepción intelectual de un proceso histórico”, en *Revista Anthropos*, op.cit., p.43

de escombros de aquellos pilares [de las verdades más conocidas]”²¹. Justamente, de Benjamín extrae el concepto de historia como construcción y sostiene la necesidad de un espacio para elaborar un juicio crítico y autónomo.

La razón por la que Hannah Arendt se mantuvo alejada de la literatura histórica reside en que “(...) no es otra cosa, en última instancia, que justificación de lo que sucedió”²², en otras palabras, una historia deformada por la mano de los vencedores.

El conocimiento histórico no es neutro y no se puede atribuir a nuestra autora una visión continuista de la historia pues ha afirmado en varias ocasiones “que la historia es un relato que no cesa de comenzar, pero que no termina jamás. Tesis como la de que la historia se vence del lado de la libertad o la de que el hombre hace la historia pueden ser asumidas siempre que se las entienda en clave de contingencia”²³.

Si se sostiene la idea de un proceso unilineal, esto deja de lado la libertad de acción. El siglo ha proporcionado ejemplos de que se puede regresar a la barbarie, por lo tanto, no podemos hablar de una ley en la historia que asegure el progreso. Las revoluciones muestran la posibilidad de la acción y la natalidad inaugura la renovación y al mismo tiempo la contingencia radical. Así como señalamos la importancia que nuestra autora otorga a la vida, en contraposición al “ser-para-la-muerte” heideggeriano; las revoluciones son impedidas por los totalitarismos porque implican la acción, la libertad de acción.

Es así que, a la cuestión que nos hacíamos con respecto a la importancia del totalitarismo y a la crisis que desencadenó en la modernidad²⁴(*), podemos ahora ver algo de luz, con lo que acabamos de exponer. Por eso haremos una síntesis de lo expresado ya que lo consideramos como punto de partida para poder avanzar. Entonces diremos que hemos trabajado en nuestro análisis que venimos haciendo, con una confrontación entre totalitarismo y capacidad de iniciar, entre historia como algo continuo y como contingencia, entre muerte y vida. Categorías propias del discurso arendtiano que nos convocan a la reflexión para tratar de comprender qué pasó y cómo influyó todo esto en la crisis educativa que perdura hasta nuestros días. Entonces, si resulta claro que la época se quedó sin cimientos firmes por el imperio del totalitarismo, porque la historia se consideró como algo continuo y lineal y

²¹Arendt, Hannah, *Hombres en tiempos de oscuridad*, Gedisa, Barcelona, 2008, p. 20.

²²Cruz, Manuel, “Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo” en Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. X

²³Cruz, Manuel, “Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo” en Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. XI

²⁴ Hannah Arendt distingue Edad Moderna de Mundo Moderno. Científicamente, la Edad Moderna que comenzó en el siglo XVII terminó al comienzo del siglo XX y políticamente, el Mundo Moderno, en el que hoy vivimos, nació con las primeras explosiones atómicas.

porque prevaleció el “ser-para-la-muerte”; está mucho más claro que debemos buscar en otro lugar un punto para despegar: no será ya en el “desierto”, será en los “oasis”, porque como dice nuestra autora, necesitamos un ámbito donde respirar, donde aún haya luces y sombras, donde haya visibilidad. Por eso la pasión y la acción: para cambiar el desierto. Por eso pensar con otras categorías. Por eso un pensamiento apasionado. Nos guiamos por estas convicciones a lo largo de nuestro trabajo, que estuvieron por otra parte, en el punto de partida de nuestra motivación. Por eso pensar la educación desde otros paradigmas, desde otros puntos de referencia. Por eso pensar desde la “contingencia”.

Crisis es momento de apertura y momento de oportunidad. La tarea del pensamiento en cuanto plantear las preguntas adecuadas y dar las respuestas pertinentes es lo que no encontramos en el mundo moderno que Arendt diferencia de la era moderna, y lo ubica a partir de la explosión de la bomba atómica, tal como anticipamos en una nota anterior.

Para nuestra pensadora la crisis en educación es un problema político y aún para el lego, hay una razón fundamental para que esa persona

“se preocupe por una situación crítica en la que no tiene un compromiso inmediato: la oportunidad, nacida de la crisis misma – que destroza apariencias y borra prejuicios- de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto, y la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos (...) Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda”.²⁵

Qué importante detenernos en esta cita. Y decir: tal vez no es necesario ser lo suficientemente “preparado” o ser “especialista”, sino simplemente ser trabajador, padre de familia, ciudadano, para preocuparse por esta crisis en la educación. Pensar también: que hemos nacido, hemos venido a este mundo, existimos. Y qué bueno que seamos recibidos, bienvenidos, aceptados, acogidos, festejados y celebrados por esa capacidad de comenzar, de iniciar, de actuar. Que podamos poner en marcha nuestra vida con la palabra y la acción, que nada ni nadie nos lo impida, que podamos ejercer nuestra libertad. Que en la crisis también podamos despojarnos de prejuicios y conectarnos con la realidad, con la contingencia que aparece para reflexionar y pensar. Es el hilo conductor de nuestro empeño y esfuerzo a lo largo del presente trabajo, lo cual no queremos perder de vista.

²⁵Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1.986, op. cit., p. 186

No se pretende, desde la mirada de Hannah Arendt, decir lo que hay que pensar ni una verdad en la que debamos ubicarnos, no se trata tampoco de ofrecer recetas mágicas ni soluciones inmediatas a la crisis, lo interesante y desafiante es cómo descubrimos aquello que emerge, para ello es necesario estar abiertos a la posibilidad. De allí, eso del pensamiento apasionado, del cual ella nos habla. Ni mucho menos será reconstruir el hilo de la tradición, pues, como hemos venido reflexionando, el totalitarismo rompió la continuidad de la historia occidental y nos obliga a pensar en ausencia de una tradición; más aún, la historia misma ya no puede ser concebida según las categorías típicamente modernas: continuidad, progreso, y causalidad, las mismas que están en la base, sin embargo, del discurso pedagógico dominante.

Precisamente, nos encontramos entonces con que, en el mundo moderno, el problema de la educación “se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición”²⁶. Ésta es una gran paradoja porque nos preguntamos: y entonces? Cómo salimos? La posición y sugerencia de nuestra autora se orienta a separar la esfera de la educación de otros campos, especialmente del ámbito vital público, político, y aplicar

“sólo a ella un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que son adecuadas en ese campo, pero no tienen una validez general y no deben reivindicar una validez general en el mundo de los adultos (...) el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir (...) el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente”²⁷.

La crisis de autoridad va de la mano del avance del mundo actual y se expresa en la crianza y educación infantil donde la autoridad siempre se aceptó como un imperativo natural ya sea para proteger al niño como para preservar el legado cultural. La gravedad y profundidad de la crisis se da en el hecho de que al cuestionarse las formas de autoridad en lo político, esto mismo condujo a cuestionar las formas no políticas de autoridad en el vínculo educativo entre padres e hijos, maestros y alumnos. Para Arendt, se trata de investigar la forma específica de autoridad que presidió el desarrollo del pensamiento político en Occidente. Y sostiene que el pensamiento político de la antigüedad clásica hizo surgir la autoridad a partir del recurso al ámbito prepolítico de lo doméstico para dar solución al vacío

²⁶Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op.cit., p. 207

²⁷Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op.cit., p.207

en el campo de la política entre la coacción –el reino de la fuerza- y la persuasión –el reino de la razón-. Así nos dice que

“Un aspecto de nuestro concepto de autoridad es de origen platónico, y cuando Platón empezó a considerar la introducción de la autoridad en el manejo de los asuntos públicos de la polis sabía que buscaba una alternativa a la habitual forma griega de tratar los asuntos internos, que era la persuasión, así como la forma habitual de tratar los asuntos exteriores eran la fuerza y la violencia”²⁸.

La autoridad tiene en común con la persuasión el hecho de requerir el consentimiento de parte del otro, pero la persuasión presupone la igualdad y utiliza la argumentación; en cambio la autoridad implica una jerarquía admitida como legítima ya sea tanto por el que manda como por el que obedece.

El recurso de Platón a la autoridad está en la base de la idea de autoridad en la tradición del pensamiento político occidental y esto entra en crisis para Arendt a partir de los siglos XVIII y XIX.

II. 2. LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN

En nuestro esquema de trabajo que venimos desarrollando en el presente capítulo abordamos la crisis política de la modernidad –ya que la época se quedó sin cimientos firmes- y que tiene sus manifestaciones en la crisis de autoridad en la educación en el mundo moderno y por consiguiente en las instituciones educativas y en el vínculo pedagógico. Tal lo refleja el título de nuestro capítulo: “Ruptura del hilo de la tradición: consecuencias para la educación”.

Nos interesa asimismo reconsiderar en el concepto de educación la tensión entre el elemento de novedad y de conservación en y desde la propuesta de Arendt. Es –diríamos, como una metáfora- algo así como la columna vertebral en tanto y en cuanto estructura de lo que venimos sosteniendo como base para luego entrar de lleno en aspectos que hacen a la educación propiamente dicha en el ámbito institucional y del vínculo educativo.

Claro está –y por demás sobreentendido- que para nosotros estos dos puntos están íntimamente relacionados, esto es: la crisis de autoridad con la crisis de la educación. Queremos ver e indagar su impacto en la relación profesor-alumno.

²⁸Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., pp.102 -103

Arendt nos dice que el problema en educación no es tan sólo un problema que compete a la pedagogía porque la crisis no se reduce al hecho de que, como lo afirma sencillamente, “Juanito” no sabe leer y escribir. Como hemos afirmado anteriormente, la crisis en educación es un problema político.

El problema está relacionado entonces, con la propia naturaleza de la crisis política contemporánea, específicamente con el fenómeno de la pérdida del espacio público en la modernidad. Cuando Arendt piensa sobre la educación y la escuela desde una óptica política, las concibe como instancias privilegiadas de preparación de los niños y los jóvenes para el mundo, y en consecuencia, también para su espacio público, todo lo cual supone una buena formación educativa del ciudadano.

La escuela, al situarse entre el espacio íntimo de la familia y el mundo público, debería ejercer el rol de transición entre ambos. Pero esto no ocurre así en nuestro tiempo según nuestra autora debido a opciones pedagógicas que se realizaron en Occidente en el transcurso del siglo XX. Así, Arendt señala tres supuestos en el origen de la crisis en la educación en la sociedad estadounidense de la época, pero que se pueden extender al contexto global.

En primer lugar, la existencia de un mundo y una sociedad infantiles, autónomos, emancipados de la autoridad de los adultos. Y la consecuencia de esto

“es que desterró a los niños, por decirlo así, del mundo de los mayores; es decir que quedaron librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo, contra el cual, a causa de la superioridad numérica, no se pueden rebelar, con el cual, por ser niños, no pueden razonar, y del cual no pueden apartarse para ir a otro mundo, porque el de los adultos está cerrado para ellos. Ante esta presión, los niños reaccionan refugiándose en el conformismo o en la delincuencia juvenil, y a menudo con una mezcla de ambas cosas”.²⁹

En segundo término, se postula que, bajo el influjo de la psicología moderna y del pragmatismo, la pedagogía se ocupó de los métodos de enseñanza y se emancipó completamente de la materia que se va a transmitir. Esto trajo como corolario un descuido en la preparación de los profesores en sus materias específicas. Para Arendt “esto significa no sólo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos”³⁰.

²⁹Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op.cit., p.193

³⁰Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op.cit., p.194

Finalmente nos encontramos con el supuesto de que sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, hay que sustituir el aprender por el hacer, el trabajo por el juego. En el fondo, según Arendt, la finalidad era enseñar una habilidad y no tanto transmitir conocimiento.

Nos detendremos en el análisis de estos supuestos enunciados por nuestra pensadora.

Para Arendt, al existir un mundo y una sociedad infantiles, autónomos, esto produce una situación en la que el adulto no establece contacto con el niño. Se rompen las relaciones reales y normales entre niños y adultos. Por otra parte, al desarrollarse la pedagogía como una ciencia de la enseñanza, olvidándose de la materia a transmitir, se pensó que el maestro puede enseñarlo todo, aunque no esté especializado en una asignatura específica. Y a la postre, resultó más importante demostrar cómo se produce cada cosa antes que transmitir un conocimiento.

Esta teoría moderna sobre la enseñanza, que fue la aplicación del pragmatismo, trajo como resultado

“que los institutos de enseñanza, transformados en entidades vocacionales, tuvieron en la enseñanza de la conducción de un coche, del uso de una máquina de escribir o, mucho más importante para el “arte” de vivir, de la forma de relacionarse con los demás y tener popularidad, bastante más éxito que en la posibilidad de lograr que los alumnos adquirieran los fundamentos de un plan de estudios corriente”³¹.

Nosotros, en nuestra experiencia como educador en el nivel secundario y terciario del sistema educativo, lo que observamos y vivimos es –en los últimos tiempos- un focalizar la atención y los esfuerzos en el sujeto del aprendizaje, ya sea niño, adolescente o joven, en sus características psicológicas, sociales, cognitivas, cómo aprende este sujeto, como condición esencial para que el profesor pueda lograr con éxito su enseñanza. No nos parece desacertado, pero no tuvieron el mismo peso la tradición a transmitir y la materia a enseñar. Nos referimos a lo mejor de la tradición que debe ser rescatado y a lo específico de los contenidos que debe impartir el profesor.

Hemos asistido también a muchos cursos de perfeccionamiento en actividad –solicitados por los mismos profesores del nivel secundario por ejemplo- centralizados más bien en metodologías de enseñanza-aprendizaje y no en contenidos propiamente dichos de las materias específicas del currículo. Esto, a nuestro modesto entender, revela o muestra dos cosas, a saber, por un lado el hecho de la escasa, insuficiente preparación en la formación de

³¹Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., p.194

los futuros profesores a cargo de los institutos de formación en este tema puntual y por el otro, el caso frecuente de que los profesores de nivel secundario sigan estudios de licenciatura universitaria reflejan el interés de profundizar en contenidos específicos y de actualización para ejercer el rol de forma eficiente, todo lo cual nos parece una forma de suplir posibles vacíos en la formación de los mismos. Tal vez habría que revisar algunos planes de estudios de los profesorados, su currícula, organización, duración de la carrera, pero esa cuestión técnica escapa a los objetivos y fines del presente trabajo siendo ocasión de investigación y estudio para los especialistas en pedagogía. En los tiempos que corren y con los avances tecnológicos también es necesario una actualización permanente de los profesores en temas tan significativos como las nuevas infancias y adolescencias, el nuevo contexto socio-educativo y la implementación de tecnologías de la información con las nuevas implicancias que esto conlleva en la apropiación del conocimiento. De tal manera que el panorama más bien es complejo para el profesor frente al grupo de alumnos. Simplemente nos interesa hacer constar los hechos que detallamos a fin de contrastarlos con los textos que venimos analizando sin perder de vista la actualidad. Nuestro propósito es, cabe recordar, analizar el marco conceptual del discurso pedagógico en el presente y preguntarnos si puede haber otra alternativa posible. En efecto, visualizamos en la realidad que nos ha tocado transitarla un énfasis puesto en consideraciones tales como: resultados, competencias, objetivos y logros educativos, metodologías, estrategias y técnicas educativas, planificaciones detalladas, preparación para el mundo del trabajo, y otros conceptos y no tanto una atención decidida y centrada en el vínculo pedagógico, en una formación de la identidad, en la recuperación de la memoria y en la formación crítica de una ciudadanía activa y responsable. Apuntamos a ello en este trabajo, razón por la cual, revisamos algunos puntos que deben ser analizados y considerados en nuestra mirada.

No son insignificantes para nuestro tratamiento del tema en cuestión, el hecho de que hayan prevalecido cursos sobre disciplina escolar y también sobre valores, de manera tal que la escuela también, como caja de resonancia de lo que pasa en el ámbito público, se haga eco de las problemáticas sociales y morales. Problemas externos al ámbito escolar han invadido las instituciones: problemas de agresión y de violencia, falta de límites en el hogar, padres ausentes, drogadicción, crisis en relaciones familiares, por citar algunos, han desbordado el rol específico de las instituciones y de los profesores.

Instancias fundamentales para cuidar y proteger el significativo aspecto de la enseñanza en el aula se han vuelto tan sólo instancias de control y burocráticas –tal vez necesarias para la organización- pero que han olvidado lo esencial en la escuela como es la

transmisión del conocimiento en el vínculo pedagógico. Así, el rol del asesor pedagógico, está más centrado en el control de las planificaciones que presenta el cuerpo de profesores, -si se presentó en tiempo y forma, si cumple los ítems previstos, en una palabra cuestiones formales- en el aspecto técnico-burocrático que en asesorar realmente al profesor en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y donde tampoco hay un seguimiento de dicho proceso para dar cuenta de la evolución y mejoramiento en caso de constatarse deficiencias, como así también en el caso del grupo de alumnos, en donde una o dos observaciones del grupo de clases que quedan registradas es muy parcial y limitado ya que se pierde la visión de conjunto de todo el proceso.

El psicopedagogo en la institución escolar –que al igual que el asesor pedagógico- tiene funciones específicas en orden a problemas de aprendizaje que pudiera tener el alumnado, se desdobra en su tarea siendo más un guardián de la disciplina y encargado de cubrir las horas libres ante la ausencia del docente, tareas las más de las veces, encomendadas por el mismo director de la institución.

Roles de conducción, tales como el de Director y Vicedirector de la unidad educativa, están focalizados más en aspectos técnicos-burocráticos y de tareas de extensión a la comunidad, que a gestionar los procesos de educación, de enseñanza-aprendizaje y de acompañar a docentes y alumnos en el vínculo pedagógico. Envueltos, además, dichos roles, en solucionar problemas emergentes que llevan tiempo y dedicación en desmedro de lo esencial. Queremos decir, que todas son tareas tal vez imprescindibles en la situación actual. Nos interesa indagar, pensar, reflexionar sobre cómo se están haciendo ciertas cosas, ver qué es lo esencial y aventurar si puede haber otros modos, otras formas. Si se puede poner el foco de atención en lo más importante, si en vez de poner el acento en lo burocrático, habría otra forma de proceder, de repensar la educación y el rol del enseñante desde otro marco teórico distinto al instrumentalismo. Se trata asimismo de preguntarnos si podemos dar cabida a un espacio crítico en la institución escolar, un espacio que sea formativo y de crecimiento personal, de acompañamiento en una etapa tan crítica y decisiva para los niños, adolescentes y jóvenes, una educación crítica que los prepare para el mundo adulto. Nos interesa plantear la educación como acogimiento hospitalario de los recién llegados, pues están en período de formación y necesitan desarrollar todas su posibilidades.

Se han focalizado también los esfuerzos para hacer prevalecer el hacer por el aprender, y el descuido del trabajo intelectual que implica esfuerzo, contracción a las tareas y cumplimiento de los deberes estudiantiles. Para nuestra autora, la preparación del niño para el mundo de los adultos consiste en

“el hábito de trabajar y de no jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado en favor de la autonomía del mundo de la infancia (...) También en este caso, con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicarle la denominación de mundo. Esta detención del niño es artificial, porque rompe la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender, y porque al mismo tiempo va en contra de la índole de ser humano en desarrollo, de la que la infancia es una etapa temporal, una preparación para la etapa adulta”.³²

Debido a que nuestra autora no se considera a sí misma competente en cuestiones pedagógicas, asimismo sostiene que no es una educadora profesional dejando estas cuestiones en manos de especialistas, -cuestiones como por ejemplo relativas a reformas educativas, transformación de los planes de estudios, cuestiones técnicas de cómo reformar los planes de enseñanza primaria y secundaria -, lo importante para ella son dos cosas:

“Por un lado, ver qué aspectos del mundo moderno y de su crisis se reflejan en la crisis educativa, es decir, cuáles son las verdaderas razones de que durante decenios las cosas se dijeran e hicieran en contradicción tan manifiesta con el sentido común. En segundo término, determinar qué podemos aprender de esta crisis en cuanto a la esencia de la educación, no en el sentido de que siempre se puede aprender de los errores que no deberíamos haber cometido, sino más bien a través de la reflexión sobre el papel que la educación desempeña en todas las culturas, o sea, sobre la obligación que la existencia de los niños implica para todo grupo social”.³³

Un malentendido que quiere evitar nuestra autora es acerca de la actitud conservadora. Aclara al respecto

“que el conservadurismo, en el sentido de conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora”.³⁴

Justamente, uno de los objetivos que nos hemos propuesto es tratar de ver cómo ocurre esta tensión entre el elemento de novedad y de conservación en el concepto de educación.

³²Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., pp. 195 y 196

³³Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., 196

³⁴Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., 204

Estas consideraciones son válidas solamente en el campo de la educación pero no en el ámbito de la política. En éste ámbito, actuamos entre adultos e iguales y la actitud conservadora que consiste en aceptar el mundo tal cual es, lleva a la destrucción ya que si los seres humanos no intervienen, no participan, no inventan y no crean lo nuevo, el mundo queda destinado a la ruina. En cambio, la actitud conservadora en educación consiste en mantener ese elemento nuevo que trae cada generación e introducirlo como novedad en el mundo que es viejo, anticuado y está más cerca de la ruina desde la óptica de la nueva generación.

En el mundo moderno esta cuestión se torna difícil y compleja ya que la crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, es decir, con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado.

“Para el educador, es muy difícil de sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado (...) durante el período de la civilización cristiano-romana, el maestro no tenía necesidad de brindar una atención especial a la posesión de esa cualidad, ya que la reverencia hacia el pasado era un elemento esencial de la mentalidad romana (...) Lo esencial de la actitud romana (...) era considerar como modelo al pasado por el mero hecho de serlo; tomar a los antepasados (...) como ejemplos inspiradores de sus descendientes; creer que toda grandeza estriba en lo que ha sido y, por consiguiente, que la edad más digna del hombre es la vejez, pues el hombre anciano, que casi está en la categoría de antepasado, puede servir como modelo para los vivos.”³⁵

Coincidimos con Arendt que esto ya no se da en nuestros tiempos modernos. Y se contradice también con la actitud de los griegos ante la vida. Para el espíritu griego ser y parecer coinciden. La actitud romana reflejaba que al envejecer y desaparecer de la comunidad de los mortales, el hombre alcanza su forma de ser más característica, aún cuando en el mundo de las apariencias esté en el proceso de desaparecer, ya que sólo en ese momento se pueden acercar a la existencia en la que será una autoridad para los demás.

Un planteo fundamental que debemos hacer y profundizar es acerca de la distinción entre lo privado y lo público, cuestión que nuestra autora considera fundamental para tratar de entender este estado de cosas relacionado con la educación y la crisis en el mundo moderno que venimos desarrollando. Y nos dice en un párrafo de su texto: “La responsabilidad del

³⁵Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., p.205

desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación”.³⁶

Hay un espacio de privacidad –un “adentro”, un “interior”- un lugar seguro, necesario para toda vida humana en general, para su protección. El mundo público es común a todos, con el trabajo se contribuye al mundo común y allí no interesa la vida por la vida misma. Por tanto hay que ocultarla y protegerla del mundo.

Si el brillo del ámbito público invade el espacio privado, los niños no tienen un lugar seguro para crecer. Los niños necesitan ese ámbito de crecimiento seguro, sano y feliz, pero cuando se los quiere convertir en una especie de mundo, se destruye ese ámbito tan fundamental. Surge una especie de vida pública y los niños se ven obligados a exponerse a la luz de una existencia pública.

Lo paradójico de todo esto es que al mismo tiempo que la educación moderna pretende afirmar un mundo de los niños, obstaculiza y destruye las condiciones necesarias para su desarrollo y crecimiento. Se hablaba de emancipar a los pequeños y liberarlos de las normas del mundo adulto pero no se tuvieron en cuenta condiciones necesarias para el crecimiento y desarrollo de los mismos.

La razón de estos hechos no tiene tal vez

“una relación directa con la educación, sino que más bien hay que buscarla en los criterios y prejuicios acerca de la naturaleza de la vida privada y del mundo público y de la interrelación de ambos, característica de la sociedad actual desde la época moderna, unos criterios que los maestros, cuando empezaron a modernizar la educación –relativamente tarde- , aceptaron como supuestos evidentes, sin advertir las inevitables consecuencias que tenían en la vida del niño”.³⁷

La sociedad moderna considera la vida terrena del individuo y de la familia como un bien supremo y emancipó esa vida de todo aquello que signifique su preservación, su privacidad, su lado oculto, y lo expuso al mundo público. Este sentido tiene también la emancipación de los trabajadores y de las mujeres. Las cosas son difíciles para los niños cuando lo privado se hace público y viceversa ya que necesitan madurar en un ámbito de protección y de cuidado.

³⁶Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., pp. 197 y 198

³⁷Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., p.199

En el campo de las tareas de enseñanza y aprendizaje que tienen que ver con la escuela, las cosas son diferentes ya que el niño entra a formar parte del mundo pero la escuela no es totalmente el mundo, tampoco debe proponerse serlo pues es una institución entre el ámbito privado del hogar y el ámbito público. La escuela representa al mundo en cierto sentido y aquí los adultos intervienen con su responsabilidad pero ya no se trata de responsabilidad por un ser en proceso de crecimiento sin más bien por un ser que tiene que desarrollar sus cualidades y posibilidades.

De esto se trata cuando decimos que la educación es una actividad esencial que se renueva por los nuevos que están en proceso de formación. Los educadores asumen la responsabilidad de introducir a niños y jóvenes al mundo en forma gradual. Mundo que no es el mismo de ayer y que cambia sin cesar.

La responsabilidad se manifiesta en la autoridad. Y Arendt investiga la autoridad haciendo una distinción entre autoridad legítima –que parece haber desaparecido de nuestro mundo- y autoritarismo ilegítimo, que resalta precisamente la pérdida del sentido de la autoridad en el mundo contemporáneo. Es así que ella denuncia que en la vida pública y en la vida política, el ejercicio de la violencia y el terrorismo no tienen que ver con el ejercicio de la auténtica autoridad.

Pero, está claro que hay una relación entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado; y la que se produjo en los campos privados y prepolíticos de la familia y de la escuela.

No obstante, en la educación, no puede haber confusiones.

“Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, (...) este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desecharon la autoridad y esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos”.³⁸

³⁸Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, op. cit., p. 202

II.3. EL ROL DE EDUCADOR FRENTE A LAS NUEVAS GENERACIONES

Anteriormente hemos realizado un recorrido que consistió en re-venir la crisis de la tradición y su relación con la crisis de la educación. Dijimos que en la base nos encontramos con una crisis política de la modernidad. Este es como el punto de partida para reconsiderar la crisis de la educación. Y una de las cuestiones importantes de la crisis política de la modernidad relacionado con la crisis de la educación es la crisis de autoridad.

Nos ocupa en este punto el rol del educador frente a las nuevas generaciones. . Profundizaremos, además, como lo venimos haciendo desde el principio aquellos conceptos que hemos considerado como una plataforma de base para comprender, desde el pensamiento de Hannah Arendt, la educación como acogimiento hospitalario desde otras categorías. Contamos entonces, con que el pensamiento es activado por la realidad y la experiencia, que la natalidad es el inicio de algo nuevo, que la contingencia tiene su lugar en la historia y con la figura de Sócrates que nos presenta y nos ofrece – desde su ejemplo – el diálogo como forma de amistad política.

En torno a estos conceptos – pensamiento, natalidad, contingencia, diálogo - queremos ahondar en la educación como acogimiento hospitalario. Tal es el norte que nos guía para ofrecer otro marco teórico distinto al actual y tratar de entender el hecho educativo – principalmente el vínculo profesor-alumno – en el marco de las instituciones educativas fundamentalmente en el nivel secundario del sistema educativo.

II.3.1.LA PRESENCIA DEL EDUCADOR

Nos interesa replantear el rol del educador en el vínculo pedagógico y ofrecer, desde el pensamiento de Arendt, algunas pistas para que nos ayuden a pensar. Queremos detenernos en la figura de la presencia como algo fundamental para iniciar un vínculo humano, pedagógico; reconsiderar su tarea de transmisión; su lugar como autoridad y la importancia del concepto arendtiano de “amistad política” que creemos nos proporcionará elementos significativos a tener en cuenta para un mejor desempeño del rol.

El joven ha nacido en un mundo preexistente que no conoce. La tarea de introducir al joven en el mundo es responsabilidad de la escuela, con la ayuda de los padres. Esto tiene relación con la enseñanza y el aprendizaje. Al empezar a ir a la escuela el niño entra en el mundo y como hemos dicho, la escuela es una institución que se encuentra entre el hogar (campo privado) y el mundo (campo público). Los educadores se hacen presentes como

representantes del mundo ante los recién llegados. Son introducidos por ellos. En este momento, los adultos tienen la responsabilidad con respecto al niño. En la educación esta responsabilidad con respecto al mundo toma la forma de autoridad. Y la autoridad del profesor descansa en el hecho de que asume la responsabilidad respecto al mundo. Así, nos dice, por ejemplo, Arendt:

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él...También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.”³⁹

Al meditar, pensamos que en la educación se juega el amor al mundo y la consiguiente responsabilidad en asumir este desafío. Ser responsable significa asumir una responsabilidad por los crímenes que los hombres han cometido, por el hambre en el mundo, por los atropellos a la dignidad de la persona, por la violencia irracional, frente a una sociedad de consumo y del confort, frente a una educación deficiente que no conduce a la creación de un espacio público. Arendt sostiene que la característica de la sociedad de masas es el anonimato y aquí no hay espacio común porque no hay interrelación entre las personas ya que se pierde la posibilidad de acción. Entonces, prevalecen la pasividad, la indiferencia hacia el mundo.⁴⁰

En la nota anterior, quisimos ofrecer una “muestra” simplemente de un lenguaje que se da en las instituciones escolares de nivel medio y que algunas de ellas las hemos utilizado en oportunidades, en mayor o menor medida. Expresiones que reflejan un sentir, una manera de concebir la tarea, una forma de posicionarse ante la realidad. No es nuestra intención dar un juicio de valor, sino más bien pensar hasta qué punto asumimos la responsabilidad por el mundo.

Siguiendo con la reflexión acerca de la cita expresada en cuanto que mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de

³⁹Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política*, op.cit., p.208

⁴⁰ Nota: Se usan expresiones en el ámbito de la institución educativa tales como: “No tengo por qué hacerme cargo de la disciplina de los alumnos, sólo me compete enseñar mi materia”... “Las jornadas institucionales son una pérdida de tiempo, es preferible preparar una clase o leer algo más productivo”... “Los temas ya fueron dados, hay que evaluar los aprendizajes y seguir con los plazos previstos en la planificación áulica...” “Que el código de convivencia lo elabore el tutor o psicopedagogo con los alumnos y que ellos lo fiscalicen...”

emprender algo nuevo, queremos significar el tema de la presencia educativa. Sabido es ya, que nuestro trabajo, estudio e investigación, pretende considerar la educación como un ámbito de “acogimiento hospitalario” desde el pensamiento de Hannah Arendt, un ámbito de mayor humanidad ante un mundo que parece ser más inhumano, ante una sociedad cada día más tecnocrática, burocratizada, pragmatista y consumista.

Consideramos como un primer paso importante estar presente, ante los recién llegados, para poder recibirlos, darles la bienvenida, brindarles un ámbito de “acogida”, aceptarlos para acompañarlos en su proceso de formación. Así, según un especialista arendtiano

“la educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad”.⁴¹

La responsabilidad como adultos y profesionales se manifiesta fundamentalmente en que, a través de los conocimientos que enseñamos, de las estrategias que implementamos y de las actitudes que mostramos, tocamos la vida de esos seres que están a nuestro cargo, los alumnos.

El filósofo existencialista Jean Paul Sartre nos habla de esta responsabilidad:

“Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres (...) Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que al elegirse elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir el mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos. Si, por otra parte, la existencia precede a la esencia y nosotros quisiéramos existir al mismo tiempo que modelamos nuestra imagen, esta imagen es valedera para todos y para nuestra época

⁴¹ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós Iberica, 2000,p. 35

entera. Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera”⁴².

En la línea de lo que venimos reflexionando nos interesa rescatar éste último párrafo de Sartre cuando nos habla de que nuestra responsabilidad es mayor, ya que compromete a la humanidad entera. De tal manera que si estamos presentes ante los recién llegados, si los recibimos y aceptamos es un primer paso importante para no arrojarlos de nuestro mundo, ni quitarles la iniciativa de emprender algo nuevo, y podremos prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. En el ámbito de la responsabilidad se desarrolla el acogimiento hospitalario.

Adherimos a la propuesta de una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad sugerida por Bárcena y Mèlich, quienes ponen el acento y prestan atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema y por este motivo la educación es un acontecimiento ético ya que en la relación educativa aparece el rostro del otro y esto es algo más que una relación de contrato o reciprocidad. Así,

“la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”.⁴³

El desafío más importante de la educación como acontecimiento ético – según estos autores - es pensar y crear un mundo distinto, un mundo que no sea totalitario. Nos hemos detenido anteriormente a exponer algunas características de este mundo totalitario al que Arendt da mucha importancia ya que lo que aparece en su lógica es el mal radical, el hecho que todo puede ser destruido, que todo es posible. El totalitarismo suprime toda individualidad y toda posible espontaneidad o capacidad para empezar algo nuevo.

Frente a esto, se plantea una pedagogía del nacimiento: la educación está referida al trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo – los recién nacidos – y que expresan la alteridad radical. Pedagogía del comienzo, ya que al hablar de educación estamos hablando de una acción, porque de la persona formada cabe esperar lo improbable o imprevisible, o sea el inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. También pedagogía de la esperanza, porque hay un tiempo actual que está entre el pasado y el porvenir. Por eso también una pedagogía poética: en la educación no se trata de fabricar al “otro”, de “producirlo”. Educar tiene que ver

⁴² Sartre, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Sur, Buenos Aires, 1978, 7ª ed. Pp.19-20

⁴³ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan –Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op.cit. p.15

con la creación, con lo original, con una novedad. Está en juego el otro, la capacidad de acción, el futuro, por eso también podemos hablar de una pedagogía utópica.

Encontrarnos con éstas consideraciones y planteos en los textos trabajados nos inspira a pensar la realidad con otras categorías, en otras claves, muy distintas a los parámetros que considera la época contemporánea sobre lo que es educar. El planteo de la educación como acontecimiento ético tiene su máximo sentido tras los acontecimientos dramáticos de los totalitarismos modernos. El totalitarismo rompe con la continuidad de la historia occidental y subvierte nuestra manera tradicional de pensar la cultura y la educación. Ambas tienen y deben ser repensadas porque su herencia ya no es el humanismo sino la cultura de lo inhumano.

Hemos afirmado al comienzo que nos interesa replantear el rol docente y ofrecer algunas pistas que nos ayuden a pensar.

No desconocemos la complejidad del asunto en estos tiempos: infinidad de roles que le son asignados al docente, las distintas concepciones que recibe acerca de su tarea, su responsabilidad total sobre el aprendizaje de los alumnos, en medio de una sociedad y cultura que desprecia de las instituciones educativas y no valora la figura, presencia educativa del docente. No es tampoco simple su tarea. Al contrario: la complejidad es una nota característica de los tiempos actuales, y más precisamente en éste ámbito. Lo que nosotros queremos es reconsiderar el rol desde una mirada más humanista – y no tanto técnica – que no descuide lo esencial. Y lo esencial se juega en esa presencia que es acogida hospitalaria, que es también una presencia mediadora que ejerce un liderazgo, porque transmite una historia, una memoria, una tradición viva; la autoridad para sostener, acompañar, apuntalar los procesos de aprendizaje, de formación, a través del diálogo, a través de la “amistad política” en el más profundo y puro sentido arendtiano.

Nos gustaría a continuación detenernos a pensar y meditar en la vivencia particular que ha tenido Hannah Arendt con su maestro, Martín Heidegger, siendo alumna. Ella nos brinda su elocuente testimonio a raíz del cumpleaños número ochenta del filósofo y al mismo tiempo de la celebración del cincuentenario de su dedicación pública al oficio de maestro.

Según nos relata, en 1919 se inicia su maestro en la vida académica en la universidad de Friburgo. Y que hay un éxito, como dicen, pedagógico, que precedió a *Ser y Tiempo*. Se trataba del rumor sobre un rey secreto. Dice Arendt:

“Esta fama precoz tenía algo extraño...no había motivo alguno que pudiera justificar tal fama; no había nada escrito más allá de apuntes universitarios que pasaban de mano en mano; y sus cursos, que se ocupaban de temas por todos conocidos, no contenían

doctrinas que pudieran transmitirse o difundirse. Lo que se conocía de él no era mucho más que un nombre, pero este nombre viajó por toda Alemania como el rumor de un rey oculto que quiere pasar inadvertido. Era algo completamente diferente de un “círculo”...que se reúne en torno a un “maestro” e inspirador...En éste caso no había ni misterio ni adeptos. Es cierto, aquellos que percibían esta fama se conocían entre sí, porque todos ellos eran estudiantes, en ocasiones incluso amigos, y rápidamente se formaron aquí y allá grupos, pero nunca hubo en sentido estricto un verdadero círculo ni tampoco nada esotérico”.⁴⁴

Luego de la primera guerra mundial había un malestar por el funcionamiento de la enseñanza y del aprendizaje académicos en las facultades alemanas. La Universidad les ofrecía a los estudiantes las distintas escuelas: neokantianos, neoplatónicos, o sino la vieja disciplina académica donde la filosofía, dividida en materias como ética, lógica, epistemología no se transmitía sino que resultaban algo tedioso. Contra esto se alzaron algunos rebeldes como Husserl y Jaspers, quien se interesó en el proyecto de Heidegger, justamente por ser algo originario entre tanto palabrerío académico sobre la filosofía.

El rumor llegó a quienes percibían la ruptura de la tradición y los tiempos que se avecinaban, no tan promisorios, y entendían la erudición como un juego ocioso en filosofía ya que pretendían abocarse a la “cosa pensada”. Según el rumor que los llevó a escuchar a ese profesor,

“alguien tocaba realmente las cosas proclamadas por Husserl, sabía que no eran un asunto académico, sino la preocupación de las personas pensantes, no sólo desde ayer o desde hoy, sino desde siempre, y precisamente porque se le había roto el hilo de la tradición, descubría de nuevo el pasado. Técnicamente, lo decisivo era que no se hablaba, por ejemplo, sobre Platón ni se explicaba su teoría de las ideas, sino que se seguía paso a paso un determinado diálogo durante todo un semestre y se cuestionaba hasta que ya no quedaba una doctrina milenaria, sino una problemática de suma actualidad (...) El rumor lo decía de manera muy simple: el pensamiento ha vuelto a cobrar vida, los tesoros de la cultura del pasado se ponen a hablar, y a todo esto se descubre que transmiten cosas muy diferentes que las que uno, desconfiado, sospechaba. Existe un maestro; quizá se pueda aprender el pensamiento.”⁴⁵

⁴⁴Anders, Günther; Arendt, Hannah; Jonás, Hans y otros, *Sobre Heidegger. Cinco voces judías*. Manantial, Bs. As., 2008, pp. 113 y 114

⁴⁵Arendt, Hannah – Heidegger, Martín, *Correspondencia 1925-1975*, Herder, Barcelona, 2000, 2ª ed., pp. 171 y 172

Heidegger trajo consigo el uso transitivo del verbo pensar. No piensa sobre “algo” sino que piensa algo. Abrió un surco dando lugar a una aventura: la aventura del pensamiento. Arendt descubre con su maestro el mundo del pensar. Mediante esta actividad penetra en las profundidades, no para descubrir un fundamento último sino para trazar senderos, el trazado de caminos sirve más para explorar que para enfilar hacia una meta. A sus ensayos de los años 1935-1946, Heidegger tituló *Caminos del bosque*. Con esta metáfora, nos dice Hannah Arendt, el maestro alude también al sujeto que piensa: “la persona, al igual que el leñador cuyo negocio es el bosque, camina por senderos que ella misma ha abierto, proceso en el cual el trazado de los senderos forma parte de su actividad como la tala de la madera.”⁴⁶

Dice Julia Kristeva en su libro *El genio femenino*, que Hannah Arendt se permitió vivir un encuentro y hacerse cargo posteriormente de las marcas que le dejó. Muy atenta a la obra del filósofo, logra no obstante independizarse y convertirse en una teórica política original. Ya desde su niñez, cuenta Kristeva, Hannah Arendt recurría al pensamiento como una manera de soportar los dolores de la vida, el abismo frente a la muerte. Este pensar, pareciera que cobra vigor al producirse el encuentro con Heidegger. Presiente que es posible entablar un diálogo, a pesar de lo conflictivo de las relaciones humanas. Hay en la relación maestro-discípula una posición de iguales, de estarse disponible a la escucha mutua.

Diría el maestro en algunas de sus clases que - de lo que se trata - es aprender a pensar. Y si alguien enseña, debe aceptar que es mucho más difícil enseñar que aprender, porque, como dice Heidegger, enseñar es dejar aprender, dar espacio, ceder. También sostiene que el desafío mayor de la enseñanza es dejar aprender nada más que el aprender, y esto implica enseñar a sostener la mano, asistencia que brinda libertad.

Creemos importante reflejar esto para nuestro análisis de la relación educativa en donde se produce un encuentro con el “otro”, una relación que – como habíamos citado –no es de dominación ni de poder, sino de acogimiento, de presencia del educador para sostener, acompañar, guiar, a través del diálogo.

Es así que, la gente se guió por un rumor para ir a aprender el pensamiento. En las vivencias de las clases y del vínculo con el maestro, llegó a tomar conciencia que el pensar puede convertirse en una pasión y que puede impregnar de vida a todas las facultades y dones del espíritu humano.

Nos preguntamos: en las instituciones educativas, el profesor ¿No podría re-pensarse en su rol? ¿No se podría pensar de otro modo el vínculo pedagógico? ¿No se podría pensar de

⁴⁶Arendt, Hannah – Heidegger, Martín, *Correspondencia 1925-1975*, op. cit. P. 173

otra forma la docencia? ¿No se podría pensar desde otro paradigma la educación, la enseñanza...no se podría pensar desde otra concepción...con otras categorías...? Todas estas preguntas forman parte de nuestra investigación, para que, a partir del pensamiento de Hannah Arendt, podamos encontrar algo de luz para nuestra realidad. Y sin alejarnos de esta realidad que nos circunda, asumir la contingencia de la experiencia y pensar...

II. 3.2. LA TRANSMISIÓN CULTURAL

Hemos dicho que la tradición de la filosofía occidental se alejó muy pronto de la esfera de los asuntos humanos, debido a que el espacio donde estos aparecen, que es la ciudad, se volvió hostil hacia un filósofo acusado de impiedad y de corromper a la juventud. Este filósofo fue Sócrates, y su muerte marca el inicio de todas las hostilidades.

Arendt piensa acerca de la condición humana, de la cual forma parte también cierta condición inhumana, que es la producida por la experiencia totalitaria. Es por esto que su pensar está anclado en la experiencia, en los acontecimientos que nos hacen pensar, que nos permiten realizar nuevas experiencias y que introducen, en la trama del tiempo el principio de discontinuidad. Pensar es pensar desde esa discontinuidad.

Nuestra autora piensa en la política y en la esfera de los asuntos humanos a la luz del impacto de los acontecimientos totalitarios, y en vista de las consecuencias de la modernidad para sacar a la luz el carácter singular de lo político. Sería entonces impensable pensar lo político y la educación, desconociendo la fractura que tales acontecimientos abrieron en la continuidad del tiempo.

Arendt entiende por modernidad, dos cosas. En primer lugar se trata de una época histórica (siglo XVI al siglo XX) que comienza con el Renacimiento. Se inaugura por tres acontecimientos: la exploración del mundo como efecto del descubrimiento de América; la acumulación de riqueza social y la expropiación de las posesiones monásticas y la invención del telescopio. En segundo lugar, hablar de modernidad, significa también hablar de una configuración del mundo que se refiere a los tiempos sombríos del siglo XX y la serie de catástrofes que se originan con la Segunda Guerra Mundial y los totalitarismos. Entonces, la ruptura de la continuidad de la tradición, tiene como consecuencia que la tarea del pensar se deba constituir como pensar político. Así nos dice:

“Cuando el hilo de la tradición se rompió por fin, la brecha entre el pasado y el futuro dejó de ser una condición peculiar sólo para la actividad del pensamiento y se restringió a la calidad de una experiencia de los pocos que hacen del pensamiento su tarea

fundamental. Se convirtió en una realidad tangible y en perplejidad para todos; es decir, se convirtió en un hecho de importancia política”.⁴⁷

Arendt constata una crisis de la modernidad, a la cual estaría vinculada la crisis de la educación.

Al hablar de la crisis de la modernidad como “ruptura”, Hannah Arendt hace referencia a un antes y un después. La modernidad es ese “después” y el “antes” es el mundo premoderno que coincide con una tradición. La tradición era la base firme en que una comunidad humana política se apoyaba para existir en el tiempo. Se asentaba en un acto de fundación (el estado-ciudad griego, la República romana), y se creía que la tradición podía perpetuar estas configuraciones a través de la educación que siempre fue una educación cívico-política. Pero, para nuestra autora, la tradición no es tanto un pasado, sino más bien lo que perteneciendo a un pasado, forma parte todavía del presente, es actual, tiene vigencia. Antes de la crisis podía pensarse que el pasado nos proporcionaba un suelo firme capaz de transmitir tres instituciones básicas: la religión, la autoridad, la tradición. Pero cuando la continuidad de la tradición se rompió, ya no es posible transmitir por medio de la educación esa herencia. La relación con el mundo basada en esas instancias se ha roto en forma definitiva.

El hilo de la tradición se ha roto y por lo tanto la dimensión humana de la educación, que tiene que ver con la transmisión de un mundo común, se ve afectada radicalmente. “Nosotros (...) hemos asistido al derrumbe completo de todas las pautas morales establecidas en la vida pública durante las décadas de 1930 y 1940, no sólo (...) en la Alemania de Hitler; sino también en la Rusia de Stalin”.⁴⁸

Nada pudo impedir la barbarie: ni las leyes morales y sociales establecidas, ni la tradición humanista occidental, ni la moral ni la educación. Los acontecimientos dramáticos nos dejaron sin capacidad de reacción. El totalitarismo rompe la continuidad de la historia occidental y nos obliga a pensar en ausencia de una tradición.

Para Arendt, el concepto de “tradición” tiene un sentido político al que está unido una significación pedagógica. Así, Arendt

“parece adoptar el uso que Quintiliano hacía de este vocablo, que por *traditio* designaba la “enseñanza”. De acuerdo con esto, educar es, simultáneamente, el acto de dar una herencia (*tradere*) y, al mismo tiempo, el acto de legar una herencia a otro para que

⁴⁷Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política*, op. cit., p.20

⁴⁸Arendt, Hannah, “Algunas cuestiones de filosofía moral”, en *Responsabilidad y Juicio*, Paidós, Barcelona, 2007, pp.77-78.

se la apropie, para que la haga suya y la conserve dándole vida (transmitiere). Se trata, con la transmisión, de dar algo a las nuevas generaciones de recién llegados, de volver novedoso lo que ya ha sido”.⁴⁹

Entre el declinar de lo antiguo y el nacimiento de lo nuevo no hay continuidad, la cadena está rota. Surge un espacio vacío, una especie de “tierra de nadie”. Si el hilo de la tradición se ha roto, nos enfrentamos a un problema fundamental ante la posibilidad de las transmisiones pedagógicas: ¿qué transmitir?

Para Arendt, la ruptura con la tradición debe entenderse como un proceso histórico de evolución lenta. Y un acontecimiento sin precedentes, la llegada de los totalitarismos y los campos de exterminio han transformado el sentido de la modernidad y de la desaparición de la tradición. “Sus mismas acciones constituyen una quiebra de todas nuestras tradiciones, sus acciones han hecho explotar, bien claramente, nuestras categorías de pensamiento político y nuestros patrones de juicio moral”.⁵⁰

Tenemos que aprender a pensar de nuevo sin el apoyo de una tradición, no podemos apoyarnos en conceptos del pasado, los totalitarismos han dejado inservibles nociones hasta entonces fundamentales de la moral o de la política.

La crisis global en el siglo XX, producto de la crisis de la religión, de la autoridad y de la tradición se evidencia en la desaparición del sentido común y de un mundo común. Esto es consecuencia de cuatro prácticas de la modernidad. En primer lugar la conquista del hombre moderno de su autonomía y el dominio técnico del mundo. Se observa también un desencantamiento del mundo junto a la secularización de la sociedad y el individualismo político. Por último, la fe en el progreso.

Pero para nuestra pensadora, la aparición del nazismo y del estalinismo, los modernos totalitarismos es lo que ha provocado la ruptura fundamental, una ruptura tan grande que ya no se puede reparar volviendo a los conceptos de la tradición. Aunque la tradición transmite un pasado, es preciso tener presente que tradición y pasado no son lo mismo. Podríamos pensar y practicar la educación con una tradición rota, pero no se podría educar sin la referencia al pasado.

“ Para Arendt, todo educador, que es siempre actual y contemporáneo de los educandos, es un mediador del pasado. Su tarea es la de una mediación en la conciencia del aprendiz; no su sustituto. La educación se ejerce sobre los niños, seres en devenir, en

⁴⁹ Bárcena, Fernando, “ Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt” en *Revista Anthropos*, op.cit. p.120

⁵⁰ Arendt, Hannah, “Comprensión y política”, en *Ensayos de comprensión, 1930-1945*, Caparrós, Madrid, 2005, p. 374

transformación (...) La escuela, la propia acción pedagógica, se intercala entre el mundo externo y el mundo íntimo de la familia y el niño. Es un mundo intermedio, un umbral. La escuela, como la acción de todo educador, no es un mundo en sí, sino un pasaje. Por eso es necesario pensar qué suerte de autoridad, si es que tiene alguna, está reservada para los educadores. Lejos de ser esta una cuestión que debamos reservar a una discusión exclusivamente pedagógica, para Arendt se trata de un problema filosófico fundamental. De hecho, es un problema crucial de toda filosofía de la educación. Y no es una labor reservada a la ciencia especial de la pedagogía porque fueron precisamente determinadas ideas pedagógicas las que contribuyeron a pervertir el genuino sentido de la autoridad pedagógica como responsabilidad y cuidado, tanto del mundo como de los recién llegados al mundo”.⁵¹

Al afirmar que la continuidad de la tradición se ha resquebrajado se está significando que se ha abierto una brecha en la experiencia del tiempo. Nos queda aprender a movernos en esa grieta, se trata de instaurar nuevos comienzos. De una generación a otra se transmite un mundo y también la posibilidad de un comienzo.

La esencia de la educación es la natalidad y esto tiene una relación con el tiempo. La educación debe estar fundada en un verdadero mundo común. El mundo común, además de estar compuesto de una pluralidad de seres e individuos, está formado también por diferentes generaciones y la durabilidad es una condición central del proceso educativo. La educación no puede dejar de lado esta confrontación entre los hombres y los niños, entre lo antiguo y lo nuevo.

“No podemos eludir esta confrontación, la discontinuidad, pero tampoco podemos dejar de anhelar una cierta continuidad, pues para Arendt un objeto deviene “cultural” en la medida en que permanece, en la medida en que dura y se diferencia de otros objetos. Sin continuidad no hay posibilidad de transmisión, y sin discontinuidad no habría posibilidad de renovación, de introducción de lo nuevo en el mundo. Ambas son necesarias e inevitables para una pedagogía del mundo. Podríamos decir, entonces, que la instrucción está de la parte de la continuidad y la educación del lado de la discontinuidad”.⁵²

Nosotros, uno de los propósitos que nos hemos fijado, es precisamente el hecho de reconstruir el concepto de educación a partir de la tensión existente entre novedad-

⁵¹ Bárcena, Fernando, “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación en Hannah Arendt” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 121

⁵² Bárcena, Fernando, “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt”. En *Revista Anthropos*, op.cit., p.131

conservación. Vemos así la relación con la temporalidad, por un lado, con el tiempo precedente y por otro con el tiempo porvenir. El educando debe mantener vivo lo que ha recibido de sus predecesores pero también se debe cuidar una herencia o legado que se transmite, se debe mantener una relación con el pasado. La educación tiene que ver con esto. La educación, que hace referencia a la natalidad es renovación y conservación en forma simultánea. Esto permite la permanencia y la discontinuidad.

II 3.3. LA AUTORIDAD DEL PROFESOR

En la educación, lo hemos afirmado, hay una relación con el tiempo, un encuentro entre dos tiempos: tiempo adulto y tiempo joven. Hay un encuentro generacional que es asimétrico. Es un vínculo con la permanencia y la durabilidad. Hay un comienzo, hay un recorrido, y al final hay un concluir. Madurar es introducirse en el mundo.

Hay un mundo común, resultado de una pluralidad de generaciones y de hombres. Esto hace posible la acción educativa. Los hombres llegan a ser lo que son, por la mediación de otros hombres, que le transmiten ese mundo durable que llamamos cultura.

La relación con el mundo aporta una dimensión específicamente humana de la educación ya que se trata de la existencia de un tiempo antecedente y de un tiempo porvenir. Sin esto, la educación sería solamente una de las funciones de la vida, transmisión de modos de subsistencia, de procesos de normalización de la vida.

La educación, al introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, se establece como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, un acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro. Al pasado llegamos por la memoria para permitir un nuevo comienzo. Y el futuro impredecible garantizamos mediante las promesas.

Y a pesar de que el hilo de la tradición se haya roto, tantas veces lo afirmamos, es posible rehabilitar el pasado con una memoria activa que nos conduzca a constituir nuevos comienzos.

Cuando asumimos, a través de la escuela, nuestra responsabilidad con los niños, lo que hacemos es tener una responsabilidad con el mundo al cual lo incorporamos. Así, “Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar el mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. En esta etapa de la educación, sin duda, los adultos asumen una vez más una responsabilidad con respecto al niño, pero ya no se trata de la responsabilidad por el bienestar vital de una

criatura en proceso de crecimiento, sino más bien de lo que en general llamamos libre desarrollo de cualidad y talentos específicos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto estriba el carácter de único que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad por la que no es un mero extraño en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él”.⁵³

Nos detenemos en éste párrafo y subrayamos cuanto sigue: “libre desarrollo de cualidad y talentos específicos”... “en esto estriba el carácter de único que distingue a cada ser humano”...

Estamos desarrollando ideas, reflexiones, comentarios que tienen que ver con el rol del educador: hemos hablado de presencia, de transmisión, y la autoridad, que como veremos, es indispensable para que el sujeto pueda ejercer el libre desarrollo de cualidad y talentos específicos. Este sujeto es único, distinto, por lo tanto original, creativo, capaz de lo imprevisto. La pregunta que nos puede hacer pensar es: ¿Qué sentido tiene hoy, la autoridad, en nuestras instituciones educativas? Nos interesa reflexionar sobre esta cuestión medular.

Hannah Arendt distingue dos aspectos al hablar de responsabilidad: la autoridad del educador y las calificaciones del profesor. Aunque ambas estén relacionadas, no significan la misma cosa. Si bien cierta calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta nunca genera autoridad por sí misma.

“ La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: **Este es nuestro mundo**”.⁵⁴

Pero no son los educadores quienes hicieron el mundo – nos dirá nuestra autora – y abiertamente o no, preferirían que ese mundo fuera distinto. Y la responsabilidad está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los niños y jóvenes en una realidad que continuamente cambia. El hecho de negarse a asumir esta responsabilidad significaría no permitir a esa persona ser parte en la educación.

Al tomar una posición humanista, Arendt está realizando una crítica a la cultura propia de la “sociedad de masas” que piensa que todo debe ser juzgado en términos de “utilidad inmediata”, y que por tanto, no valora obras o actividades tan “inútiles” como las específicas del arte. La sociedad de masas no produce cultura, sino tan sólo entretenimiento y

⁵³Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, op.cit., pp. 200-201

⁵⁴Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, op. cit., p. 201

“elecciones en masa” y esto hace imposible educación alguna. No hay acción, no hay libertad, no se hace “visible” el discurso. No hay “aparición”.

Para nuestra pensadora, las obras de arte y las producciones culturales forman parte del mundo común, pero quedan maltratadas al ser puestas para fines de autoeducación o de autoperfección, cuando la práctica de la cultura deja de ser una “acción” y pasa a ser una producción, algo que está al servicio de otros fines. Al relacionarnos de esta forma con la cultura, olvidamos una característica de todos los objetos artísticos que es el de estar destinados a captar nuestra atención y a conmovernos. En su ensayo sobre la crisis de la cultura sostiene: “El hilo de la tradición está cortado y debemos descubrir el pasado por nosotros mismos, es decir, leer a quienes lo integran como si nadie los hubiera leído antes”.⁵⁵

Pero la sociedad de consumo quiere diversión, entretenimiento, no anhela cultura. La cultura está relacionada con objetos y es un fenómeno del mundo. Un objeto es cultural en la medida en que puede perdurar. La durabilidad es lo opuesto del valor que nuestras sociedades atribuyen a la funcionalidad. Desde el punto de vista de la cultura, lo que tiene durabilidad está destinado a incrementar nuestra comprensión del sentido del mundo.

Importa el sentido, una vida sin sentido no es humana. La vida humana requiere un mundo, una cultura perdurable, un espacio habitable. Estamos en espacios y tiempos y hacemos de ellos lugares de encuentro, de presencia, de transmisión cultural, de amistad política. Forjamos en el espacio y en el tiempo nuestro pensamiento, construimos nuestra identidad, revitalizamos nuestra memoria, actuamos y ejercemos nuestra libertad. Aparecemos allí. En el espacio y en el tiempo “aparecemos” con nuestro discurso y acción. Queremos ser “vistos” y “oídos”. La educación se presenta en el escenario del espacio y del tiempo. La educación es el momento donde “aparecemos”. Es un espacio de aparición. La educación es un acontecimiento.

¿Cómo piensa hoy nuestra sociedad sobre la cultura y la educación? ¿Cuál es el valor y el sentido que le atribuye? ¿Cuáles son sus fines? ¿Qué persigue? ¿Por qué paradigmas se conduce? ¿A dónde quiere llegar?

Nuestro análisis no puede evadir estos interrogantes, fundamentales a la hora de querer tratar de pensar en una educación que no quede reducida a un mero funcionalismo, a una burocratización excesiva y a un pragmatismo y tecnicismo evidentes donde impere una lógica del mercado. No creemos que este camino sea el único y definitivo. Antes bien, pensamos que lo verdaderamente importante es rescatar el valor de lo humano en el encuentro

⁵⁵Arendt, Hannah, “La crisis de la cultura. Su significado político y social” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, op.cit., p.216

pedagógico, de un aprendizaje que cultive la invención, la creatividad, el juicio crítico, la toma de decisiones, el diálogo interactivo en un proceso de construcción, de formación de una mentalidad para aparecer en la esfera pública. Es lo que queremos ir mostrando con nuestro aporte.

Venimos pensando en una educación “humanista”. Para Arendt, “humanista” es el que no está especializado y por ello es el que “ejercita una facultad de juicio y gusto que está más allá de las coacciones que cada especialidad impone”.⁵⁶

El hecho de no estar coaccionado por nada era decisiva para el ejercicio de la libertad desde la visión de la humanitas romana.

Venimos pensando también la autoridad pedagógica y los malentendidos que trae aparejado el concepto según nuestra autora. Al ser el “tiempo” esencial para la educación, la “autoridad” es un concepto fundamental. Esta autoridad se ejerce en un mundo que tiene una estructura temporal. Esto está en crisis en el mundo moderno. Pero también es lo que asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación, y lo que hace posible la educación.

El tiempo es la matriz de la autoridad y el espacio es la matriz del poder, entonces es un error fundamental la crítica a la autoridad educativa desde la matriz espacial del poder.

La educación propiamente dicha, la que corresponde a los “recién llegados”: niños y jóvenes supone para Arendt el ejercicio de la autoridad como jerarquía simbólica legítima y aceptada. Y va a plantear – ante la pérdida de la consistencia de la autoridad en el mundo político - la necesidad de una forma especial de autoridad en el ámbito de la educación, como autoridad limitada y temporal de índole técnica. Esto implica un cuestionamiento a la instrumentación política de la educación, una de las características del totalitarismo denunciadas por Arendt.

En la educación se ha procedido a una eliminación de la autoridad pedagógica como consecuencia, entre otras cosas, de una transposición de la crítica política a la autoridad al campo educativo. En la base de esta transposición, nuestra autora observa una confusión que ella se encarga de aclarar.

Es así que en la autoridad, las personas conservan su libertad, su capacidad de actuar y de innovar; reposa dicha autoridad en el pasado, es una noción temporal – diferente del poder que es categoría espacial - . Justamente, debido a que los hombres son mortales, necesitan de la permanencia y durabilidad. La autoridad posibilita esa permanencia en el

⁵⁶Arendt, Hannah, “La crisis de la cultura. Su significado político y social” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, op. cit., p. 237

tiempo y esa durabilidad al transmitir los asideros básicos del pasado que permiten a los individuos su permanencia en el tiempo.

Autoridad es un término proveniente del latín *auctoritas*, procede de *augere*, significa “aumentar”. A través de la autoridad, bajo la guía de los mejores ejemplos del pasado, el sujeto crece y aumenta. En cambio el poder no se funda en el pasado, sino que es la capacidad de actuar e influir sobre otros imponiéndoles una voluntad externa por medio de la fuerza. Así que, en sentido profundo, autoridad se opone a autoritarismo y dominación, no se confunde con la fuerza que es instrumento de actuar sobre otros por medio de la coerción.

Es así, entonces, que la autoridad se ejerce en un mundo cuya estructura es temporal: hay un presente, pasado y futuro. Esto hace posible la educación.

La autoridad no pertenece al orden del poder sino al ámbito de la responsabilidad y de una cierta clase de competencia. El profesor, puede, debido a su competencia, instruir y transmitir saberes. Es también el que puede educar porque tiene a su cargo la responsabilidad del mundo. Es uno de los portadores de la tradición.

Si el educador aspira a crear un mundo nuevo con seres nuevos, es una tentación totalitaria para Hannah Arendt. Al contrario, el educador representa un mundo más antiguo, un mundo que es tiempo y que se transmite en forma creativa para que la pregunta por el sentido no quede cancelada, no quede clausurada, cerrada. Debe formar a los recién llegados partiendo de la memoria de algo que le precede, lo cual debe custodiar. Debe preservar el pasado pero no para anular las posibilidades de acción del educando sino más bien para promover lo imprevisto, mientras se renueva el mundo con el fin de ofrecer respuestas a las vicisitudes, dilemas y dificultades del presente. Por eso, un educador es actual y a la vez de otro tiempo.

CAPITULO III: LA CUESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD A LA LUZ DE LA
REFLEXIÓN ARENDTIANA.

III. 1. LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA REFLEXIVA

Nos proponemos en este capítulo y en el siguiente clarificar el concepto de responsabilidad y su relación con otras cuestiones importantes como ser: reflexión, identidad, memoria, subjetividad, autoridad-tradición, diálogo, pluralidad, natalidad, amistad, libertad. Cuestiones importantes a tener en cuenta por el profesor para desarrollar su labor educativa en los distintos niveles de enseñanza. Nos ayudaría por otra parte, a entender nuestra propuesta de la educación como acogimiento hospitalario.

Hannah Arendt nos puede ayudar a pensar y a reflexionar sobre la cultura en la que se desarrolla la educación. La pedagogía misma necesita tener en cuenta lo que ha pasado con los modernos totalitarismos, que han sido destructores de humanidad. Es importante analizar sus consecuencias en el pensamiento, la cultura la educación. No se puede ignorar lo que ha pasado pues tiene importancia para la educación.

Venimos poniendo en tela de juicio conceptos heredados incluídos en una planificación tecnológica – como objetivos, logros, resultados, competencias - , para contraponer una educación que contemple al ser humano como un ser histórico, que se forma en un aquí y ahora; una educación que sea una acogida hospitalaria del recién llegado que aparece en la contingencia con su discurso y acción y que interpela al adulto-docente desde su “otredad”.

La filósofa nos recuerda que

“...Siempre existe la tentación de creer que estamos tratando problemas específicos, aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales e importantes sólo para los afectados inmediatos. Esta creencia, precisamente, es la que en nuestra época se ha mostrado falsa por completo. En este siglo, estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible”.⁵⁷

Por otra parte, Christian Delacampagne sostiene que:

“Las dos guerras mundiales, la revolución de 1917, el nazismo y el comunismo, Auschwitz e Hiroshima, la guerra fría, el final de los imperios coloniales, la lucha de los pueblos oprimidos del Tercer Mundo y otros tantos fenómenos demasiados cargados de

⁵⁷ Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Op. cit.,p. 186

consecuencias, en todos los dominios, para que una gran parte de la filosofía contemporánea no se haya visto afectada por ellos, de una forma u otra”.⁵⁸

De tal manera que los grandes debates filosóficos no pueden ser completamente separados del contexto histórico en que se han desarrollado.

Bajo el nombre de civilización se pretende incluir la historia de todo lo bueno: el progreso científico y tecnológico, las artes, la literatura, el saber humanístico. Pero la historia es también la historia de lo inhumano, es decir, la historia de lo que los hombres hicieron o pretendieron hacer para satisfacer su propio poder y ambiciones egoístas. Así, la historia de lo humano es también la del totalitarismo que rompe con la idea clásica de la ciudad como espacio para el aprendizaje de la civilidad, como espacio de formación.

El Génesis relata que Caín funda la primera ciudad luego de ser expulsado por el asesinato de Abel. Al construir la primera ciudad, funda un espacio para que podamos consolarnos pensando que vivimos según nuestras leyes y protegidos también en un espacio destinado a organizar el recuerdo de los muertos, tal vez para formar nuestra conciencia de la muerte como destino. La pregunta que nos dejan Bárcena-Mèlich es:

“Si aquellos otros asesinos (los verdugos y funcionarios de la muerte, ciudadanos obedientes de una ley que dictaba el asesinato) han sido definitivamente expulsados de nuestras ciudades tras los juicios de Nuremberg o de Jerusalén”.⁵⁹

Para estos autores, es importante desarrollar una pedagogía crítica de nuestras sociedades modernas. Y pareciera ser que en aras del progreso, olvidan su pasado, un pasado constituido por víctimas inocentes. Advierten asimismo la promoción de una cultura tecnológica como sistema totalizante.

Nuestro propósito en esta etapa del presente trabajo con respecto a la formación de una conciencia reflexiva es analizar algunas cuestiones básicas como son: el pensamiento, la reflexión, la construcción de la identidad y la formación de la memoria. Cuestiones que luego nos llevarán a abordar el tema de la educación y la acción en el próximo capítulo.

III.1.1. EL PENSAMIENTO, LA REFLEXIÓN

Consideramos que son importantes las reflexiones y planteos de Hannah Arendt ya que la educación se encuentra sometida a presiones varias, las cuales tienen que ver con aspectos burocráticos, pragmáticos, tecnocráticos y consumistas. Es por ello que proponemos

⁵⁸Delacampagne, C. *Historia de la filosofía en el siglo XX*, Península, Barcelona, 1999, p.15

⁵⁹ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op.cit., p.14

en nuestro trabajo una educación que mire más al “otro” en su humanidad, que sea “acogida hospitalaria”. Que la responsabilidad docente se manifieste en la presencia educativa, en asumir la transmisión cultural, en ejercer la autoridad pedagógica. Sostenidos en esta responsabilidad por un pensamiento sobre la realidad, por priorizar la construcción de la identidad que se forja a través de la memoria, de la libertad y de la narratividad. Queremos comenzar por la importancia del papel del pensamiento en esta formación de una conciencia reflexiva. Creemos que al considerar estos temas entramos en planteos esenciales que no se pueden dejar pasar por alto en la tarea educativa. Razón por la cual merece nuestro análisis en profundidad.

Como hemos afirmado en más de una ocasión, la experiencia es el objeto del pensar. Arendt no nos ofrece una doctrina, no se trata de establecer dogmas ni fórmulas que se puedan aprender y aplicar una vez y para siempre. Nos invita a ejercitar el pensamiento, no da indicaciones sobre lo que hay que pensar. Se trata de construir pensamiento.

Así nos dice:

”... el pensamiento (...) todavía es posible, y sin duda real, siempre que los hombres vivan bajo condiciones de libertad política (...) Como experiencia viva, siempre se ha supuesto –quizás erróneamente - que el pensamiento era patrimonio de unos pocos. Quizá no sea excesivo atrevimiento creer que en nuestros días esos pocos son aún menos. Esto puede ser de escasa o de limitada importancia para el futuro del mundo, pero no lo es para el futuro del hombre”.⁶⁰

En la educación que propone Arendt, se ha de tener en cuenta que como educador es necesario no guiar a los alumnos hacia los propios intereses del profesor, más bien se les ha de mostrar cómo son las cosas, guiarlos, sin destruir ese elemento nuevo que traen consigo, es en definitiva, darles las herramientas para que puedan pensar y actuar por su propia cuenta.

Hay esperanza en ese elemento nuevo de cada generación, pero no se trata de borrar el pasado sino de orientar el pasado para hacer crecer las posibilidades que trae consigo cada recién llegado. Es así que, el sentido de la autoridad en Arendt, implica que el que la reconoce y la asume, tiene la posibilidad de crecer, de amar algo, de ofrecer algo, la capacidad de hacer cosas, de entender. Aguilar Rocha, Samadhi sostiene:

“ De aquí que Arendt proponga una educación donde se busque(...) promover un pensamiento propio, un pensar que se produzca desde la existencia. Un pensamiento que no huya de la contingencia y la facticidad que le corresponden a los asuntos humanos, sino

⁶⁰ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 348 y 349

que al contrario, que los afronta y los asuma. Aquí solo nos gustaría recordar que Arendt estaba en contra de los sistemas filosóficos que lo que pretendían era explicar la existencia, la interioridad a través de categorías abstractas y petrificadas”.⁶¹

Arendt nos ofrece una manera particular de tratar y abordar el problema de la crisis educacional. La entiende como un momento crucial que permite observar las deficiencias que ella misma detectó. Significa la oportunidad de observar la artificialidad y la fragilidad de la organización e institución de la escuela y de los saberes escolarizados desde los últimos doscientos años en Occidente. Nuestra autora ve la crisis como oportunidad de pensamiento y de análisis porque la crisis pone en jaque las certidumbres y la seguridad que antes sostenían el pasado.

Para Angel Sanabria,” del lugar común de “la educación en crisis” a la arendtiana “crisis en la educación” hay todo un giro en el que la crisis aparece como síntoma, con lo que conlleva de malestar, pero también de apertura a la pregunta y, eventualmente, a la invención.”⁶²

Cuando Hannah Arendt reflexiona sobre la educación y la escuela desde una perspectiva política, las considera como instancias privilegiadas de preparación de los niños y jóvenes para el mundo y, también para su espacio público, todo lo cual requiere y supone la buena formación educativa del ciudadano.

Así también queremos mencionar la importancia de la relación entre pensamiento y poesía para Hannah Arendt. Ella nos habla de que: “La poesía, cuyo material es el lenguaje, quizás es la más humana y menos mundana de las artes, en la que el producto final queda muy próximo al pensamiento que lo inspiró”.⁶³

Destacamos esta estrecha relación ya que hay comentaristas especializados en la obra de Arendt que pusieron su mirada en este aspecto. Tal es el caso del profesor Bernardo Correa quien trata de leer el conjunto de la obra y del pensamiento de Hannah Arendt, desde la idea del pensar poético.

“A lo que Arendt se refiere cuando habla de pensar poético, no es a un tono y elevación del lenguaje que lo sustraería de las experiencias corrientes; por el contrario, (...) contrapone a la pérdida de la capacidad de intercambiar experiencias (...). El pensar poético, entonces, es aquel que se mantiene cerca de la realidad, y busca dar cuenta del pasado cuando

⁶¹ Aguilar Rocha, Samadhi, “La Educación en Hannah Arendt” en *A Parte Rei Revista de Filosofía*, Nº 49, Enero 2007, p.9

⁶² Sanabria, Angel, “Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación” en *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, Nº 2, 2009, p.120

⁶³ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 187

la tradición se ha roto y cuando la capacidad de tener experiencias se ha atrofiado. Esta manera de tratar con el pasado no se abandona a la añoranza, no proyecta en él sentidos unificadores y consoladores. Al contrario, asume que sólo nos han llegado restos, fragmentos de un naufragio, pero intenta reunirlos, a pedacitos, para con ellos poder descifrar el presente. El pensar poético es, entonces, un acto lúcido de confianza en el lenguaje, en la capacidad de encontrar y producir sentido allí donde todo parece estar perdido (...)⁶⁴

Adherimos al pensamiento de Bernardo Correa y nos interesa rescatar que cuando ya no hay la capacidad de intercambiar experiencias, el pensar poético nos mantiene cerca de la realidad. Es uno de los aspectos fundamentales que venimos desarrollando en nuestro trabajo: un pensamiento que brota de la realidad y que también vuelve a ella para arrojar luz.

Para Hannah Arendt, disponemos de la capacidad de pensar, pero fueron los filósofos y los metafísicos quienes la han monopolizado. Esto ha permitido grandes cosas, pero por otro lado sostiene que hemos olvidado que todo ser humano tiene necesidad de pensar, no de un pensar abstracto, ni de responder cuestiones últimas acerca de Dios, la inmortalidad y la libertad, sino tan solo de pensar mientras vive.

Para Fina Birulés, Arendt vivió acontecimientos muy dramáticos y para tratar de comprenderlos evitó la tentación de confiar en nuevas verdades o en retornar a certezas lejanas. Los acontecimientos que le tocó vivir la llevaron a dar cuenta de la tragedia sin apelar a un posible mensaje redentor ni al melodrama, sino intentando comprender; pensar por sí misma...lo nuevo, lo sin precedentes.

La época que le tocó vivir a Hannah Arendt y a algunos de sus contemporáneos es el mundo de la primera mitad del siglo XX con sus catástrofes políticas, los desastres en el terreno moral y el gran desarrollo de las artes y las ciencias. A este tiempo histórico se lo puede denominar *Los tiempos de oscuridad*. Su pensamiento se muestra con claridad cuando expresa:

“ Si la función del ámbito público consiste en iluminar los asuntos de los hombres ofreciendo un espacio a las apariciones donde pueden mostrar en actos y palabras (...) quiénes son y qué pueden hacer, entonces la oscuridad se extiende en el momento en que esta luz se extingue por las lagunas en la credibilidad y por un gobierno invisible, por un discurso que no descubre lo que es, sino lo que esconde debajo de la alfombra mediante exhortaciones

⁶⁴ Correa, Bernardo, “Arendt y el pensar poético”, en revista *Al Margen*, Nº 21-22, marzo-junio, 2007, pp. 312, 315-316

de tipo moral y otras que, con el pretexto de defender antiguas verdades, degrada toda la verdad a trivialidades carentes de significado.”⁶⁵

El desarrollo intelectual de la obra de Hannah Arendt, está muy relacionado a su encuentro en Jerusalén con Eichmann y tuvo que analizar de nuevo la actividad del pensar que para ella surge siempre de la experiencia y permanece conectado de alguna manera, a los sucesos mundanos. Así lo expresado por Dobarro:

“Pero, sobre todo, pensar es estar fuera del orden establecido y oficial. Esta actividad mental siempre se ha de enfrentar a la dimensión de un novum inesperado e imprevisto, esto es, pensar de nuevo la contemporaneidad, como un proyecto excluyente de la experiencia histórica del sufrimiento y de su actualidad”.⁶⁶

Cabe recordar que el saber – durante gran parte del proyecto moderno – se concebía como un sistema omniabarcante que manifestaba un interés predominante hacia la coherencia lógica entre las ideas y la cohesión argumentativa. No se consideraba al mundo empírico con sus características de contingencia y accidentalidad. En la actualidad, fruto de un cambio de época, el saber ha matizado su ambición y ha girado hacia la pedagogía en busca de competencias, habilidades y destrezas con las cuales se pretende garantizar en el alumno el proceso formativo. El saber se tornó técnica de gestión del conocimiento que pauta sus procesos. En ambos paradigmas, el tema central es el saber como un valor y fin en sí mismo, ya sea a partir del control de la experiencia o de supervivencia en el caos de la información. En el primer caso, el hombre podía conocerlo todo a partir de los grandes sistemas; en el segundo, las sociedades contemporáneas con sus experiencias trágicas entienden el saber como un proceso más orientado al detalle, que sólo puede conocerse a partir de una correcta gestión de la información circundante.

Pero, en tiempos recientes, han existido pensadores y hombres de ciencia que se han detenido en el mero acontecer de los hechos sociales y en su curso errático e imprevisible. Han mirado

“cuanto ocurría en su entorno para poder desentrañar sus claves y sus causas. Han pensado.

Han pensado el mundo tomando distancia de su actual configuración en búsqueda de otra posible. Durante el último siglo de la historia humana el mundo ha sido testigo de sucesos cruentos e incomprensibles para la mente humana. Precisamente por ello ha habido actores en el ámbito del saber que han pretendido detenerse en el curso de

⁶⁵Arendt, Hannah, *Hombres en tiempos de oscuridad*, Gedisa, Barcelona, 2008, p. 10

⁶⁶Dobarro, Ángel Nogueira, Editorial. “Hannah Arendt. Pensar de nuevo la contemporaneidad” en *Revista Anthropol*, op.cit., p.40

los acontecimientos para sondear en cada uno de ellos sus principios, inercias y eventuales desarrollos. Una de estas personalidades ha sido Hannah Arendt(1906-1975)".⁶⁷

Ángela Lorena Fuster Peiró haciendo referencia a la metodología de Hannah Arendt, intenta analizar la revalorización de la potencia de la imaginación en contraste con las posiciones de la tradición filosófica. Y nos habla de uno de los movimientos de reciclaje más originales llevados a cabo por Arendt: el reciclaje de la imaginación. Hay escritos arendtianos de los años cincuenta y sesenta“ en los cuales aparece esbozada tempranamente su concepción de la imaginación como capacidad esencial en el ejercicio de una racionalidad perspectivista y doxástica, adecuada para afrontar la comprensión de los acontecimientos sin menoscabo de la constitución fenoménica plural de la mundaneidad”.⁶⁸

“Reciclar” podría definirse como el proceso por el cual se da un nuevo ciclo de vida a los materiales u objetos que insertados en la temporalidad que les concede la lógica del consumo o del trabajo, estaban destinados a la destrucción o a la inutilidad. En este caso, los materiales que Hannah Arendt recicla “son retazos de pensamiento sedimentados en el fondo de esta tradición truncada que sólo se puede recuperar a fragmentos, a veces enquistados en sus erosionados sentidos”.⁶⁹

De este modo, Arendt se esfuerza en rescatar algunos fragmentos del pasado que siguen siendo testimonios valiosos de una pérdida que se ha convertido en cuestión urgente para comprender cuál es el presente y la historia con los que cada uno debe sacar cuentas.

Por otra parte, la noción de imaginación se relaciona con nociones tan cruciales en el discurso arendtiano como son la mundanidad - como espacio de apariencias y su constitución como ámbito común de la pluralidad y la diferencia - , y el papel fundamental de la doxa - mediante el cual no sólo se muestran las perspectivas situadas sobre los acontecimientos del mundo , sino que también, junto con la acción, significa la posibilidad más alta del hombre de ser ante los ojos de los demás y revelar su especificidad.

Hubo una intuición prematura de Arendt en el sentido de que la imaginación tenía mucho que ver con el ejercicio de una racionalidad adecuada para afrontar los

⁶⁷ Sánchez Capdequí, Celso, “Biografía de Hannah Arendt. Percepción intelectual de un proceso histórico” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 42

⁶⁸ Fuster Peiró, Ángela Lorena, “Breve topografía de una imaginación reciclada” en *Revista Anthropos*, op. cit., p.45

⁶⁹ Fuster Peiró, Ángela Lorena, “Breve topografía de una imaginación reciclada” en *Revista Anthropos*, op. cit., p.46

acontecimientos sin menoscabo de la constitución fenoménica plural de la mundanidad y del multiperspectivismo doxástico de los hombres que están comprometidos con ella.

Con el totalitarismo, la estructura rebaladiza de la realidad se vuelve inimaginable, indecible y este silencio amenaza anular un diálogo necesario si el mundo todavía ha de continuar siendo un hogar para la existencia en plural de los seres humanos.

No está en juego únicamente la comprensión de un hecho histórico que provocó la fractura de una tradición y la inutilidad de las categorías epistemológicas e historiográficas. El surgimiento de los totalitarismos ha mostrado también el descrédito de los valores y del sentido común que esta tradición aseguraba a los hombres y mujeres para poder orientarse en el mundo. La crisis pone en tela de juicio las metodologías de las ciencias humanas y fundamentalmente envenena la médula de la experiencia cotidiana del mundo. En definitiva, se trata de la posibilidad de superar el sinsentido y de generar sentido mediante el ejercicio de capacidades que se han mostrado en pésimas condiciones para afrontar lo real. Esta realidad reclama el pensamiento para estar a la altura de las apariencias, para dar razón de lo que todavía aparece, como testimonio, como ruina, como ausencia. Arendt exige el ejercicio del pensamiento, que no se reduzca al conocimiento como actividad del entendimiento, tampoco al uso de una racionalidad instrumental para alcanzar ciertos propósitos según cálculos, menos al logicismo al que se condena la vida del espíritu cuando lo único autorizado es sacar consecuencias y resolver ecuaciones a partir de principios autoevidentes.

Si el corazón de la realidad es plural e imprevisible, reacio al concepto en tanto que su totalidad es irrepresentable en una unidad sintética, el pensamiento ha de ser algo más que estas miras estrechas del objetivismo, el instrumentalismo y el logicismo. Por lo tanto:

“El reto del pensamiento es afrontar la complejidad de nuestra existencia en el mundo común y soportar la extrañeza de lo imprevisible y de lo nuevo, la oscuridad ínsita en esa diversidad de acontecimientos y en la pluralidad de seres en que la existencia siempre está envuelta (...) la experiencia del mundo es siempre excedente respecto al ámbito cognoscitivo y moral y, sin embargo, este descarte no conduce a la irracionalidad ni al nihilismo. Conduce a la necesidad de otros procesos de búsqueda, creación y expresión de significados, que son la contrapartida de la capacidad de actuar. Son procesos de construcción de narraciones, no procesos impersonales, sino procesos singulares, encarnados, que toman su modelo de la experiencia política del diálogo con los otros”.⁷⁰

⁷⁰ Fuster Peiró, Ángela Lorena, “Breve topografía de una imaginación reciclada” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 51

Según Wordsworth - pionero del romanticismo inglés - la imaginación actúa como una especie de arte en la mente del poeta. Este elabora las percepciones del mundo en nuevas formas poéticas que deben transformar la conciencia tanto del poeta como del lector; ya que la fuerza imaginativa es un medio de indagar en el nexo entre lo humano y el universo, es una potencia de análisis para penetrar el corazón de la realidad.

Para Fuster Peiró, comentarista especializada en la obra de Arendt,

“Arendt (...) rescata la imaginación como sinónimo de “visión”, de mirada lúcida y penetrante, como sinónimo de “amplitud de mente”, lo que en palabras comunes se diría, “amplitud de miras” (...) la amplitud es la distancia que crea espacio, se ha de recordar que la espacialidad es la metonimia por excelencia en el léxico arendtiano para nombrar la libertad y lo político”.⁷¹

Según Fuster Peiró, la imaginación ha de garantizar la libertad suficiente para que la comprensión sea válida, o sea, asegurar una representación respetuosa con la estructura imprevisible y plural de la realidad. Es una actividad que nos sitúa en un punto de imparcialidad, tomando distancia pero a su vez arraigado en el mundo desde donde afrontar una elaboración racional de la experiencia sin tener que renunciar a una voz propia, evitando la identificación sentimental con ninguna de las partes. También es una condición de la posibilidad del interés ante acontecimientos que no nos involucran directamente, ya sea por ser lejanos en el espacio o en el tiempo, pero que aún así son nuestros porque el mundo es siempre un mundo compartido.

Es una actividad - la imaginación – que posibilita la comprensión: tomar distancias respecto a lo dado, presentar potencialmente los puntos de vista de los otros respecto al fenómeno, enriqueciendo la propia doxa y revelando la constitución pluriperspectivista del espacio público.

Arendt sostiene la necesidad del pensar, nos invita a pensar. Pero, para ella, esto no es una cuestión que deriva de asuntos académicos, sino más bien, es una consecuencia de los desafíos que plantea la realidad política. Es una tarea urgente que se desprende de su análisis del totalitarismo, de la presencia de la tecnología moderna – la bomba atómica, los satélites y cohetes – y de su interpretación de la banalidad del mal.

Comprender es – para nuestra autora – aceptar el choque de la realidad contra los esquemas heredados de la explicación. El pensamiento sólo es posible si se toma en serio la

⁷¹ Fuster Peiró, Ángela Lorena, “Breve topografía de una imaginación reciclada” en *Revista Anthropos*, op. cit., p.54

novedad radical del fenómeno, por ejemplo, del totalitarismo. Dejarse sorprender por la novedad, no reducirlo a categorías previas, resistir lo dado para comprenderlo.

Arendt hace una distinción fundamental entre conocimiento y pensamiento. Así nos dice:

“(…) si la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo debe tener algo que ver con la capacidad de pensar, entonces debemos poder “exigir” su ejercicio a cualquier persona que esté en su sano juicio, con independencia del grado de erudición o de ignorancia, inteligencia o estupidez, que pudiera tener”.⁷²

También es interesante recordar que: “La incapacidad de pensar no es estupidez; la podemos hallar en gente muy inteligente, y la maldad difícilmente sea su causa, aunque sólo sea porque la ausencia del pensamiento y la estupidez son fenómenos mucho más frecuentes que la maldad”.⁷³

Queremos concluir este desarrollo, recordando que para Hannah Arendt el pensar es una aventura que transita en un terreno que parece conocido pero que se revela nuevo y como tal exige creatividad y valentía.

Nos queda asimismo, advertir y detectar en los textos que hemos trabajado – fruto de la meditación y reflexión –los variados caminos presentados por Hannah Arendt que nos conducen a esta aventura del pensar. Es así que, hemos hecho mención:

- De un pensar por cuenta propia,
- Que el pensar se produzca desde la existencia,
- Que la crisis es oportunidad de pensamiento y análisis,
- Que la reflexión sobre la educación y la escuela, Arendt lo hace desde una perspectiva política,
- Que el pensar poético es la contrapartida a la pérdida de la capacidad de intercambiar experiencias,
- Que el ser humano, según nuestra autora, tiene necesidad de pensar mientras vive,
- Que el pensar siempre ha de enfrentar a la dimensión de un novum inesperado e imprevisto, que hay que pensar de nuevo la contemporaneidad,
- Que la imaginación es una capacidad esencial para el ejercicio de una racionalidad perspectivista y doxástica,

⁷²Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1999, p.114

⁷³Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, op. cit., p. 115

- Que Arendt exige el ejercicio del pensamiento pero que no se reduzca al conocimiento como actividad del entendimiento, menos aún al uso de una racionalidad instrumental y mucho menos aún al logicismo,
- Que es necesario transitar otros procesos de búsqueda, creación, de expresión de significados,
- Que estos procesos son – decididamente - procesos de construcción de narraciones, no son procesos impersonales, más bien son procesos singulares, encarnados en el modelo de la experiencia política del diálogo con los otros...

Nos asombramos y nos preguntamos: ¿No son ya muchas las pistas que nos da esta teórica de la política sin igual...??? Claro, animarnos a esta tarea del pensar exige – como ella asevera – creatividad y valentía. Y tener en cuenta, claro está, estas perspectivas!

III.1.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Nos recuerda Hannah Arendt que

“Cada hombre es único (...) Con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él. Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer (...) entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”.⁷⁴ Por otra parte, “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano”.⁷⁵

Como seres humanos somos iguales y distintos. Así:

“La existencia de los hombres es paradójal porque, si han de necesitar del lenguaje y quieren, mediante sus acciones, proyectarse en el futuro, deben ser, simultáneamente iguales y distintos. Una diferencia radical, absoluta entre cada uno de ellos, implicaría la dispersión total, es decir, la incomunicación definitiva. Serían tan distintos que no podrían llegar a reconocerse. Pero la igualdad en la que piensa Hannah Arendt no es la fusión en una masa uniforme. De ahí su reivindicación de la distinción. Si ya fuéramos, desde siempre, totalmente iguales, como salidos del mismo e inmodificable molde, los hombres no necesitarían del

⁷⁴ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 202

⁷⁵ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 203

discurso y de la acción para distinguirnos los unos de los otros: gestos y sonidos bastarían, para atender a nuestras necesidades que serían ellas mismas inmediatas e idénticas”.⁷⁶

También el profesor Bernardo Correa viene a afirmar cómo llegar a ser un quien:

“Para que su vida sea una historia, tenga un comienzo y un final, el hombre necesita actuar, y su acción requiere el acompañamiento del discurso (...) porque sólo a través de la palabra hablada se identifica como autor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer”.⁷⁷

De tal manera que el quién reside en la acción. No es sólo aquel ser vivo cuya única labor es satisfacer sus necesidades, sino aquel que se manifiesta por la palabra y la acción y que aparece en un espacio público.

Un rasgo característico del mundo actual es el abandono de la subjetividad. El mundo pide consumidores, sujetos débiles, sin identidad, capaces de adaptarse a los cambios de publicidad. Conviene a la sociedad que los hombres no tengan identidad, que vivan sin pasado. Al anularse la acción, la persona se convierte en nada, esto es lo que provoca el régimen totalitario para Arendt. Se busca con el régimen totalitario que los hombres se conviertan en individuos moldeables.

El sujeto hoy, es reducido a una abstracción y la identidad se responde con un qué es y no con un quién es. Esto lo convierte en un ser igual a otros, luego puede ser reemplazado. Arendt, al hablar del quién se refiere al que actúa, con todo lo que conlleva la acción: su fragilidad, no se puede predecir sus efectos ya que una vez iniciada la acción no se sabe las consecuencias que traerá porque se inserta en una red de relaciones humanas y además, una vez iniciada la acción, es irreversible: no hay marcha atrás.

Nos dice Hannah Arendt:

“La aventura es que nosotros iniciamos algo; nosotros introducimos nuestro hilo en la malla de las relaciones. Lo que de ello resultara, nunca lo sabemos (...). Y es que sencillamente no se puede saber: uno se aventura. Y hoy añadiría que este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en – y esto, aunque fundamental, es difícil de formular – lo humano de todos los seres humanos. De otro modo no se podría”.⁷⁸

Las actividades humanas están influenciadas y condicionadas – no determinadas – por el hecho de la pluralidad y se trata de que no es un hombre sino hombres quienes habitan

⁷⁶ Correa, Bernardo, “Arendt y el pensar poético”, op. cit., p.305

⁷⁷ Correa, Bernardo, “Arendt y el pensar poético”, op. cit., p. 306

⁷⁸ Arendt, Hannah, “¿Qué queda? Queda la lengua materna” en *Ensayos de comprensión 1930-1945*. Trad. Agustín Serrano de Haro, Colección Esprit núm. 54, Caparrós Editores, Madrid 2005, p. 40

la tierra y de un modo u otro viven juntos. Con este hecho, con el hecho de vivir entre iguales, están relacionados la acción y el discurso.

Recordemos que la sociedad de masas es una sociedad del anonimato y con el anonimato no hay espacio común. En éste hay interrelación entre las personas, hay posibilidad de acción. Arendt denuncia con frecuencia la pasividad, la no-acción que deshumaniza al individuo, su indiferencia ante el mundo.

No hay acción sin identidad. La identidad es poder pronunciarse desde la unicidad, romper el anonimato y homogeneización que promueve la sociedad de masa. A ésta le viene muy bien: la homogeneización, el anonimato, la no identidad, la pasividad (...) pone de manifiesto la falta de mundo, encerrarse en el laborar y consumir es evadirse, es falta de responsabilidad.

Nos preguntamos: ¿Cómo se daría esta identidad en el terreno educativo? Y nos dice Aguilar Rocha:

“De alguna manera creemos que el quién arendtiano se juega también en la educación. La importancia de la inserción en el mundo del trabajo no debe suprimir la fundamental inclusión de las personas en un mundo común. El quién tanto del profesor como del alumno no puede reducirse a un tecnicismo del lenguaje en sentido curricular (qué). La identidad de una persona (el quién) sólo se puede entender como relato de su historia, es decir, de su pasado, sólo se puede entender en la re-apropiación del pasado. Si la cuestión no es qué somos, sino quiénes somos, entonces nuestra identidad depende en gran medida de lo que seamos capaces de hacer con nuestro pasado”.⁷⁹

Es así que, la identidad aparece en el mundo común. Y nos incluimos en él por la palabra y la acción, por ello es tan fundamental la actitud frente a lo que Arendt llama natalidad, es decir, el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva constantemente y sin cesar a través de los nacimientos. Sólo el hombre puede expresar esta individualidad, sólo él puede distinguirse y comunicarse. Este sujeto existente está abierto, inacabado y con cada acto se va haciendo, se va constituyendo hasta el día de su muerte. Todo esto implica hacerse cargo de sí mismo y del mundo. Porque para Arendt, acción e identidad está unido a responsabilidad, actuar es responder a un mundo común y no responder, no actuar es no tener identidad. No podemos ni debemos evadir lo que se nos ha dado, hay que tomarlo y transformarlo, modificarlo, para que se abra la posibilidad de ofrecer algo nuevo.

⁷⁹ Aguilar Rocha, Samadhi, “La educación en Hannah Arendt” en *A Parte Rei Revista de Filosofía*, N° 49, op. cit. pp. 9 y 10.

En una carta que Arendt escribe a Gershom Scholem afirmaba:

“La verdad es que yo nunca he pretendido ser otra cosa ni ser de otra manera distinta de como soy, y nunca he sentido la más mínima tentación en ese sentido. Sería como haber dicho que yo era un hombre y no una mujer, es decir, una insensatez(...) Siempre he considerado mi condición judía como uno de los datos incontrovertibles de mi vida, y acerca de tales facticidades nunca he deseado cambiar nada ni rechazar nada. Existe una cosa tal como la gratitud fundamental por todo aquello que es como es; por lo que nos es dado y no hemos hecho, ni puede ser hecho”.⁸⁰

A la pregunta ¿quién eres? Arendt responde: una judía. Y esto nos puede brindar algunas pistas sobre su pensamiento acerca del problema femenino y sobre todo a cómo concibe la acción y el espacio público caracterizado por la pluralidad.

Es así que, cuando Arendt habla de su judeidad o de su feminidad como algo dado se refiere a todo lo que no ha sido elegido, en donde no ha intervenido la iniciativa. Toda persona, al llegar al mundo, recibe algo de carácter contingente y no escogido. Entonces cuando considera su judeidad lo hace para referirse a un presente político, a una configuración del mundo que nada tiene que ver con una determinación natural o biológica. El comienzo de una vida en un momento determinado, en un lugar concreto, en una comunidad determinada y con características físicas o psicológicas particulares, no es voluntario, no elegimos nacer en una época o en un cuerpo; nacer es entrar a formar parte de un mundo de relaciones, de discursos y normas que no hemos elegido pero que, en cierta medida nos constituyen. No obstante, lo que nos viene dado no es una realidad neutra, más bien se presenta como un despliegue de diferencias – judía o mujer – que se entrecruzan en cada persona. Lo dado, que se nos impone, no confiere por sí mismo ningún tipo de singularidad. Por eso, cuando Arendt asume que piensa y actúa a partir de ser una judía, esto no significa una determinación para su visión del mundo, ya que lo esencial para ella es pensar por sí misma. Pero esto del pensar por sí misma no debe confundirse con una postura de extraterritorialidad, pues ejercemos siempre el juicio sobre el fondo de un contexto concreto: no es pensar a partir de nada, es tomar posición, responder a lo que nos ha sido dado.

Hay distintas actitudes posibles respecto a lo que nos ha sido otorgado y no hemos hecho. Arendt lo explica a través de la figura del advenedizo (*parvenue*) y la del paria consciente. Así:

⁸⁰ Carta a Gershom Scholem (24 de julio de 1963) en Arendt, Hannah, *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 144

“La actitud del advenedizo es la de negar lo dado, (...) con el fin de ser reconocido y poder asimilarse. La otra actitud, la del paria consciente, no consiste en colocarse en una postura extraterritorial, sino en sentir gratitud por el don recibido (por el presente de la judeidad o de cualquier otra diferencia) y tomarlo como propio, tener iniciativa: representarlo, ponerlo en juego, mediante la palabra y la acción, en un contexto donde se encuentran los otros y las otras. Ambas figuras reflejan la condición de paria social o de excluido...”⁸¹

Es importante esto que venimos desarrollando y constatamos como una cuestión clave el hecho de aceptar lo dado. Porque ello permite que se manifieste una subjetividad particular e implica también tomar algún tipo de iniciativa con respecto al don recibido. Así, cada persona puede verse y comprenderse ella misma como variación – y no como terminación o clausura – única, diferente; y esto tiene en común con los otros. El planteo es entonces no tanto apuntar a las consecuencias de haber nacido judía o mujer, sino más bien cómo estas personas se desempeñan en la escena del mundo, desplegando sus posibilidades. De tal manera que, una biografía individual nunca está terminada, acabada, encerrada por una época o por lo dado; más bien debemos pensarla como algo que puede iluminar y como una manera de responder al don que nos ha sido dado. Se trata, ni más ni menos, de un despliegue, de un desarrollo de potencialidades, de una construcción en un tiempo y en un espacio, donde aparecemos con nuestro discurso y acción. A ello nos abocamos en el presente desarrollo donde trabajamos la idea de la educación como espacio de aparición: aparecemos con nuestra identidad que se va desplegando en sus múltiples posibilidades que nos ofrece la contingencia.

Para Fina Birulés, comentarista especializada en la obra de nuestra pensadora, “Lo que pone en juego la política es el mundo, entendido como posibilidad de custodiar el juego, siempre conflictivo, entre las múltiples diferencias. Así, desde este punto de vista, sentir gratitud por lo que nos ha sido dado y no hemos hecho, no es en absoluto lo mismo que consentir en ser un ejemplar anónimo de judío o de mujer”.⁸²

Este tal vez sea el motivo por el cual, sobre el final de su vida, Hannah Arendt, seguía presentándose en público con el siguiente discurso: “Como Ustedes pueden ver, soy un individuo judío femini generis, nacida y educada en Alemania...”⁸³

⁸¹ Birulés, Fina, “Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 156

⁸² Birulés, Fina, “Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos” en *Revista Anthropos*, op. cit., p.157

⁸³ Discurso pronunciado en Copenhague en 1975, con motivo de la concesión del premio Sonning.

Según Fina Birulés, con estas palabras, tal vez parecería sugerir que no hablaría de unas condiciones dadas, pero ciertamente lo haría a partir de ellas. Y prosigue nuestra comentarista, que “no resulta sorprendente que el feminismo, cuando ha tratado de relanzar un pensamiento de la política, haya vuelto su mirada hacia la teoría política de Hannah Arendt”.⁸⁴

Queremos volver a recordar en este punto lo que tratamos en el capítulo II sobre el tema de la crisis en educación y cómo esto llega a nuestros días, su impacto en la institución escuela y ver qué sucede con la formación de la subjetividad. Creemos que estos enlaces nos ayudarán a entender también lo que venimos desarrollando sobre la identidad que – como dijimos – es una identidad en construcción.

Desde fines del siglo XIX cuando apenas se estaba consolidando la institución escolar, ya se hablaba de crisis. El problema de la crisis en las instituciones modernas se halla en el centro de la sociología en el siglo XIX debido a que ya Durkheim la pensaba como desdoblamiento de la crisis social. Así:

“Cuando Durkheim detectó una crisis en el sistema educacional de Europa y Norteamérica, la educación apenas empezaba a seguir el camino que llevaría a su universalización, en el inicio de los procesos de organización de las políticas educacionales para la enseñanza en Occidente. A su vez, los estudios de Michel Foucault nos ayudan a comprender que la idea de crisis está involucrada en la misma configuración de las instituciones modernas...”⁸⁵

En el proceso histórico por medio del cual los Estados-nación fueron estableciendo los ejes de la identidad nacional, la educación en su versión escolarizada ha representado un dispositivo disciplinar esencial. O sea, bajo la insignia de la escuela universal, la presencia del Estado-nación ha sido la condición esencial para la producción de la subjetividad y la identidad nacionales. A partir del invento de las instituciones disciplinares, base constitutiva de la sociedad moderna, surgió la más fundamental de las instituciones, la escuela moderna.

María Rita de Assís César explica que,

“desde los noventa del siglo pasado se observa una transformación abrupta en el escenario político-institucional de la modernidad, evidenciada por la crisis crónica de las instituciones sociales responsables de la fabricación del sujeto moderno, tales como la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión, el ejército(...)los dispositivos disciplinares

⁸⁴ Birulés, Fina, “Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos” en *Revista Anthropos*, op. cit., p.157.

⁸⁵ Assís César, María Rita de, “Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo” en *En – Claves del pensamiento*, año I, núm. 2, diciembre 2007, pp.7-22 p.15

complejos que antes animaban el funcionamiento de las instituciones modernas empiezan a dar lugar a nuevas formas de control social y a nuevas formas de producción de la subjetividad fuertemente marcadas por las nuevas tecnologías(...) Tales cambios han transformado completamente los discursos y las prácticas educativas del mundo contemporáneo, produciendo nuevos ordenamientos políticos(...) nuevas formas de organización social, (...) y sobre todo, nuevas subjetividades”.⁸⁶

Si la escuela aún está en el centro de la producción de las subjetividades se impone la pregunta respecto a su función en la contemporaneidad. Frente a la crisis de la escuela disciplinar en el mundo contemporáneo se podría preguntar: ¿Cuál es su nuevo significado hoy?, ¿Para qué sirve la escuela actualmente, esta institución de más de doscientos años?

Nuestro trabajo justamente, tiende a analizar el pensamiento de Hannah Arendt y a considerar y retomar estos planteos. Razón por la cual ponemos un énfasis particular y especial en la educación como espacio de aparición teniendo como premisa fundamental el hecho de un acogimiento hospitalario del recién llegado. Creemos y confiamos – con todo lo que venimos diciendo – que nos encaminamos hacia ello con el aporte insustituible del pensamiento y las reflexiones de Arendt.

III.1.3. LA FORMACIÓN DE LA MEMORIA

Consideramos que la subjetividad, tema que veníamos desarrollando en el ítem anterior, se forma también a partir de la memoria. Así, según Bárcena y Mèlich, “mediante el recuerdo de lo que no hemos experimentado directamente, pero que podemos reconstruir a través de las crónicas que nos han llegado, se puede romper la historia y mostrar que los derechos de los vencidos siguen vigentes”.⁸⁷

Y también, la subjetividad se construye a partir de la alteridad radical, del otro que sucumbió víctima del holocausto.

Después de Auschwitz la historia se ha quebrado y ya no podemos pensar como antes ni vivir como antes ni educar como antes. Es necesario pensar la alteridad radical. Así:

“La idea de la totalidad del pensamiento occidental, que gira alrededor de la categoría de lo Mismo y que se impone como único y como negación de la pluralidad y de la diferencia, la recoge Levinas en su obra *Totalidad e Infinito*. Para Levinas, la filosofía

⁸⁶ Assís César, María Rita de, “Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo” en *En-Claves del pensamiento*, Año I, núm.2, op. cit., p.17

⁸⁷ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., pp.18 y 19

occidental ha sido muy a menudo una ontología, esto es, una reducción de lo Otro a lo Mismo. Primado de lo mismo que tiene lugar también en la mayéutica socrática hasta llegar, incluso más allá de Hegel, a la ontología de Heidegger. La ontología es una “filosofía del poder” porque no cuestiona el imperialismo de lo Mismo. Por eso la ontología es una filosofía de la injusticia, porque la justicia sólo puede aparecer como derivada de la ausencia/presencia del Otro, porque la justicia ética es una justicia que cede el paso a la alteridad. Por lo tanto, para Levinas el pensamiento de Heidegger es un pensamiento imperialista...”⁸⁸

En su obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Emmanuel Levinas dirá que la pregunta “¿por qué me concierne el otro?” (“¿acaso soy yo el guardián de mi hermano?”), sólo tiene sentido “si se ha supuesto ya que el yo sólo tiene cuidado de sí, sólo es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera-de-mí, el Otro me concierne”.⁸⁹

Para Levinas, el sujeto es sujeto humano en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte.

A diferencia de Rosenzweig quien sostiene que el lugar desde donde nos enfrentamos a la Totalidad, al Sistema, al Ser es el yo, el lugar de una irreducible singularidad; la “exterioridad” es precisamente lo que se halla fuera de la Totalidad para Levinas y a esta “exterioridad” lo llama infinito.

Entonces, es imprescindible, como decíamos, pensar la alteridad y tener presente que la subjetividad se forma también anamnéticamente.

El filósofo Paul Ricoeur distingue entre “imaginación” y “memoria”. Sostiene que ambas se refieren a cosas ausentes pero con la diferencia que la imaginación se refiere al ámbito de lo posible, mientras que la memoria se encuentra siempre vinculada con lo que real y verdaderamente sucedió. “La imaginación no necesita quedar inscrita en la huella del tiempo, pero la memoria sí”.⁹⁰

Se conoce el pasado para satisfacer la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que se dieron en él.

⁸⁸ Bárcena, Fernando-Mélich, Joan Carles, “La educación como acontecimiento ético”, en Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1997, p. 70

⁸⁹ Bárcena, Fernando-Mélich, Joan Carles, “La educación como acontecimiento ético”, en Levinas, E. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987, p. 187

⁹⁰ Ricoeur, P., “Paul Ricoeur : memoria, olvido, melancolía”, en *Revista de Occidente*, nº 198, Madrid, 1997, p.107.

Según Jean-Pierre Vernant en *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, “la memoria es la paulatina y progresiva conquista por parte del hombre de su pasado individual, de igual modo que la historia constituye para el grupo social la conquista de su pasado colectivo”.⁹¹

La filósofa Arendt nos habla de una característica importante del poema y es su memorabilidad. La memorabilidad del poema determinará su carácter duradero, es decir, su posibilidad de quedar permanentemente en el recuerdo de la humanidad.

Para Hannah Arendt,

“De todas las cosas del pensamiento, la poesía es la más próxima a él, y un poema es menos cosa que cualquier otra obra de arte; no obstante, incluso un poema (...) finalmente será “hecho”, es decir, transcrito y transformado en una cosa tangible entre otras cosas, porque la memoria y el don del recuerdo, de los que surge todo deseo de ser imperecedero, necesita cosas tangibles para recordarlas, para que no perezcan por sí mismas”.⁹²

Se pregunta Fernando Bárcena en *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz* dónde está la verdad de la poesía y nos ofrece una triple relación. Porque

“la verdad del poeta es siempre una denuncia, una palabra cargada de memoria (...), un lenguaje incómodo que busca expresarse de otro modo, y que se desespera tanto más cuanto lo que tiene que denunciar no encuentra las palabras justas ni el lenguaje apropiado. Cuando lo que tiene que decir, en suma, es indecible. Porque no hay forma de nombrar lo innombrable. Y es que en relación a lo que se tiene que recordar y no se puede, o no se quiere, o no nos dejan, por imposición, se manifiesta con total crudeza tanto el valor curativo de la palabra como el rotundo fracaso del lenguaje. Toda una paradoja que sólo se resuelve buscando la verdad en lo profundo, en lo oculto, en lo velado”.⁹³

Bárcena nos plantea, a partir de la obra de Hannah Arendt, una teoría posible de la educación. Y uno de sus puntos de partida es, justamente, la poética de la verdad como memoria. Entonces, hablando de la verdad de la poesía nos dice que

“no es (...), la verdad que busca adecuarse a una realidad, sino la verdad que nunca se dijo, que no se nombró. La verdad que no se somete a la sentencia : “todo lo racional es real”. La verdad, en suma, que, de otra manera, se sitúa detrás o más allá de cualquier realidad

⁹¹ Nota: Es el pensamiento que extraemos de Vernant, J.P., *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1993, pp.89 y ss.

⁹² Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p.187

⁹³ Bárcena, Fernando, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Anthropos, Barcelona 2001, p. 10

supuestamente dada. No se trata, así, de la verdad que busca confirmar la realidad, que se dirige a ella argumentativamente, atrapándola en conceptos firmes, (...) sino de la otra cara de la verdad, la verdad trágica de la experiencia(...) la verdad de una acción imposible o interrumpida que reclama ser narrada o relatada. Es la verdad de los que, naciendo para poder comenzar algo nuevo, vieron interrumpida caprichosamente su existencia en manos de una barbarie nacida del corazón mismo de la civilización occidental”.⁹⁴

Nosotros, vemos el enlace existente entre memoria y narratividad, razón por la cual, en el punto siguiente abordaremos esta relación no sin antes recordar cuanto veníamos desarrollando.

Es así que, en esta cuestión de la formación de la conciencia reflexiva hemos puesto la mirada decididamente en incentivar, alentar:

- un pensamiento que se nutra de la realidad, de la experiencia; partir de ella para volver a ella arrojando una luz que alumbre el camino, un pensamiento con todas las características que hemos mencionado;

- la construcción de la identidad que se da en un espacio común, en un mundo común, compartido, donde hay interrelación entre las personas, donde hay posibilidad de acción,

- y finalmente, en tercer lugar, la importancia capital que reviste en la construcción de la subjetividad el papel de la memoria y el reconocimiento de la alteridad, la necesidad apremiante de pensar esa alteridad radical ya que los hilos de la tradición se han roto, producto de una racionalidad instrumental que dejó muchas víctimas que hoy nos hablan a través de la memoria, a través de la verdad de la poesía. Por ello, entramos de lleno en el tema de la narratividad, que nos ocupará el punto siguiente.

⁹⁴ Bárcena, Fernando, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Anthropos, op. cit., p. 9

CAPITULO IV: EDUCACIÓN Y ACCIÓN

Hemos analizado en el capítulo anterior la cuestión de la responsabilidad a la luz de la reflexión arendtiana y de ver sus relaciones con otras cuestiones significativas, tales como: la reflexión, la memoria, la identidad.

Nos ocupa en este capítulo la ligazón entre memoria y narratividad en primer término para pasar luego a analizar el tema de la libertad. Consideramos importante en la educación como espacio de aparición las actitudes de diálogo, amistad política y alegría, para que la tarea educativa sea un verdadero y real acogimiento hospitalario.

IV.1. LA NARRATIVIDAD

Hannah Arendt nos dice que

“la acción sólo se revela plenamente al narrador, es decir, a la mirada del historiador (...) Todos los relatos contados por los propios actores (...) pasan a ser simple fuente de material en manos del historiador y jamás pueden igualar la historia de éste en significación y veracidad (...) Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y “hace” la historia”.⁹⁵ Por otro lado, para la mitología griega, la memoria – Mnemosyne – es hermana de Cronos y Océanos y madre de las musas, preside la función poética. La poesía se convierte en una de las formas de posesión y el delirio divinos, es estado de entusiasmo. Poseído por las musas y bajo el don de Mnemosyne, el poeta es el intérprete del pasado.

“El saber que al poeta le dispensa Mnemosyne es algo así como una omnisciencia adivinatoria que le permite cantar y contar todo lo que ha sido y será. El poeta inspirado por la memoria (...) se orienta del lado del pasado. Así, la memoria del poeta narra lo que aconteció (...) puede relatar los acontecimientos del pasado porque tiene el poder de estar en el pasado o, dicho de otro modo, de hacer presente lo pasado, de hacer presente lo ausente. Según esto, acordarse, saber y ver son términos que se corresponden en cierto modo”.⁹⁶

Así, la función de la memoria es desvelar el pasado como fuente del presente. Tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio momento actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos. La memoria, como puente en el tiempo, es interpretativa, es reflexiva. Brinda el privilegio al poeta de estar en contacto con el tiempo pasado, que es el tiempo en el que se encuentran los que hoy ya no están. De ahí que es importante la narración

⁹⁵ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 215

⁹⁶ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., p.22

pues es un recurso de la memoria para contar la historia de los que se fueron. Por eso: “Narrar es guerrilla contra el olvido (...); si la muerte no existiera, tal vez nadie relataría nada”.⁹⁷

Para los griegos, la memoria es una divinidad que merece idolatría y veneración. Esto tal vez implique que la memoria siempre corre el peligro de la museización del pasado y sea síntoma de una suerte de admiración, veneración, y de pensamiento agradecido nos dicen Bárcena y Mèlich; y que en ese sentido tal vez no sea deseable eliminar de las comunidades y de los individuos. Porque este cultivo de la memoria y del recuerdo: “Nos acerca a los otros, permitiéndonos ir más allá de nuestro yo silencioso, y descubrir así la radical alteridad del Otro en tanto que otro”.⁹⁸

Y los griegos relacionan la memoria con una suerte de pensamiento mítico, la vinculan al tiempo mítico, que determina el origen de todo. Así, Lluís Duch, sostiene que es posible relacionar las ideas de “mito” y “narración” y que la tendencia del hombre a narrar proviene del hecho de que, “mejor que las representaciones discursivas, las narraciones y los relatos expresan más plásticamente la verdad de la vida”.⁹⁹ También: “El relato, o el mito, es (...) una palabra rompedora, revolucionaria, que sacude (...) La narración (cuyo género por excelencia es la novela) tiene, en este sentido, algo de femenino: es una palabra que abre, que hace nacer y renacer...”¹⁰⁰

La inclusión de la memoria en una estructura de pensamiento mítico permite enlazar memoria y narración. Recordar lo pasado es obligarse a narrarlo, elaborar un relato, pensar lo pasado es contarlo, pensar narrativamente.

Walter Benjamín señala algunas características de la narración. Expresa que con el auge de la información va desapareciendo el arte de narrar y de transmitir experiencias memorables. El narrador es quien toma de la experiencia lo que narra. Lo narrado se vuelve experiencia en los que escuchan. La narración es, esencialmente, lo que debe durar y volver a contarse por otros. Por eso, narrar historias es el arte de seguir contándolas, y el arte de narrar se pierde si no hay capacidad para retenerlas y transmitir las de memoria.

Así, según Benjamín, la memoria asociada al arte de narrar, tiene que ver más con la historia que con el mito. Se puede decir, entonces, que la memoria del pasado es una función poética, o sea que el poeta es el más apto para narrar lo que ocurrió en el pasado. Además, esa función del poeta no se refiere a un pasado cualquiera, sino a un pasado referido a otros, a los

⁹⁷ Magris, Claudio, *Microcosmos*, Anagrama, Barcelona, 1999, p. 248

⁹⁸ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., p. 23

⁹⁹ Duch, Lluís, *Mito, interpretación y cultura*, Heider, Barcelona, 1998, p. 165

¹⁰⁰ Ouaknin, M.-A., “El Dios de los judíos”, en *La historia más bella de Dios*, Anagrama, Barcelona, 1998, pp. 78-79

mueritos. Esto es importante por lo que se refiere al pasado reciente de nuestra historia sobre el cual los poetas cuentan y cantan lo sufrido por las víctimas del ejercicio totalitario.

La memoria del poeta contribuye a recuperar la historia no desde el punto de vista de la ciencia, sino desde la rememoración y del recuerdo. Por eso, la poetisa dice lo siguiente:

“La historia es amoral: sucedieron hechos. Pero la memoria es moral; lo que recordamos conscientemente es lo que recuerda nuestra conciencia. La historia es el Totenbuch, el Libro de los Muertos, recopilados por los administradores de los campos. La memoria es el Memorbuch, los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto, leídos en voz alta en la sinagoga, una palabra, un lugar, la fotografía de una montaña de zapatos”.¹⁰¹

El pasado es objeto de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos.

“Toda teoría de la cultura (y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura, como hemos dicho) exige, por tanto, la referencia a la memoria como forma de conocimiento de lo humano. Por lo mismo, no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, junto a ello, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria”.¹⁰²

Es muy significativo también lo que escriben Bellah y colaboradores que se han referido a las comunidades de memoria:

“Con el fin de no olvidar su pasado (...) una comunidad tiene que volver a contar su historia, su narrativa constitutiva, y al hacerlo ofrece ejemplos de los hombres y mujeres que han encarnado e ilustrado el sentido de la comunidad. Estos relatos de la historia colectiva e individuos ejemplares forman una parte de la tradición que es tan fundamental para una comunidad de memoria”.¹⁰³

La cultura que se basa en la formación de la memoria es lo concerniente a una educación ética y política de los ciudadanos. Se trata de una memoria capaz de retener lo ocurrido, especialmente lo más dramático de la historia para impedir su repetición. Se trata también de recordar no como una oportunidad de venganza, sino más bien para hacer justicia, preservar el presente y avisar un futuro mejor. Si bien es cierto que los hechos sucedidos no se pueden cambiar ni borrar, el sentido de lo que pasó no está fijado de una vez para siempre. Porque, tal como lo hemos afirmado, la memoria al ser interpretativa, reflexiva, nos permite redescubrir el sentido que los acontecimientos sucedidos tienen para el presente.

¹⁰¹ Michaels, A., *Piezas en fuga*, Alfaguara, Madrid, 1998, p.24

¹⁰² Bárcena, F.-Mèlich, Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., p.26

¹⁰³ Bellah, R., *Hábitos del corazón*, Alianza, Madrid, 1989, p. 203

La memoria es sentido, requiere de cierto orden, una organización. Tanto la memoria individual como la memoria colectiva necesita sujetos, argumentos, desenlaces, es decir:

“la memoria es una narración que no se produce en el vacío. En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también desconstruye y rompe esquemas. Su poder, no obstante, es muy frágil. Porque la actividad del recuerdo no se dispara siempre que nos lo proponemos”.¹⁰⁴

Así, el trabajo de la memoria consiste en volver a captar el significado, el sentido, las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron entonces. Los recuerdos no son réplica de los acontecimientos, son registros de cómo los hemos vivido. Por eso, la formación de la memoria es fundamental desde el punto de vista emocional: tiene relación con una “educación sentimental”.¹⁰⁵

No se puede olvidar, no está en nuestras manos la decisión del olvido justamente porque la identidad autónoma sólo se puede construir sobre una heteronomía radical. Para Levinas, “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede...a todo pacto, a todo contrato”.¹⁰⁶

Así, según este filósofo, es la voz del Otro, la demanda, el recurso a la alteridad la que me llama a la responsabilidad. Hay una imposibilidad ética del olvido. No olvidar el gran acontecimiento es el nuevo imperativo ético. Por eso, educar implica recordar como ha dicho Wiesel. Una educación que no tenga en cuenta el recuerdo es inhumana. El totalitarismo siempre se propuso borrar la memoria. Y para no olvidar es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato. Leer los relatos de los supervivientes, revivir sus experiencias y contarlas otra vez.

Es de vital importancia, para que se haga justicia, para que los crímenes no vuelvan, que la formación de la subjetividad sea una formación de la memoria.

Auschwitz es el símbolo del horror del crimen cometido contra el pueblo judío y corremos el riesgo de convertirlo en algo puramente histórico. El recuerdo es un deber moral. Después de este acontecimiento, somos todos responsables. No puede existir un futuro sin memoria de lo ocurrido, del pasado. El futuro sin memoria es injusto e inmoral.

Frente a los libros de los relatos del Holocausto, la pregunta es: ¿por qué? Esta pregunta es una fractura de la necesidad, de la totalidad y del destino. Construye entonces, el lector, su subjetividad desde el Otro y por lo tanto el recuerdo es imprescindible. Es así,

¹⁰⁴ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., p.28

¹⁰⁵ Schacter, D. L., *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Grupo Zeta, 1999, pp. 15 a 31

¹⁰⁶ Levinas, E. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, op. cit., 1997, p. 150

entonces, que Walter Benjamín escribió: “Nuestras historias siempre han sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas”.¹⁰⁷

Por eso también, la pedagogía debe ser cómplice del recuerdo, debe trabajar sobre recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales. Nos resta señalar que al hablar de heteronomía y de razón anamnética, no se trata de negar la importancia de la autonomía. Más bien, deberíamos poner en el centro mismo de nuestras prácticas de formación la responsabilidad incondicional hacia el otro y el recuerdo de las víctimas porque ya no podemos defender la idea de la libertad y del diálogo inspirada en la autoridad de una Razón que no pudo evitar la tragedia.

Podríamos terminar este desarrollo con la pregunta que se hace Jorge Semprún, “¿se puede contar? ¿Podrá contarse alguna vez?” y él mismo se responde: “No hay más que dejarse llevar. La realidad está ahí. La palabra también (...)”.¹⁰⁸

IV.2. LA LIBERTAD

Frente a los totalitarismos que avalan una lógica consistente en impedir en los hombres la capacidad de iniciativa y de un nuevo comienzo, nosotros queremos pensar la educación como espacio de aparición, como capacidad de iniciar algo nuevo, en cuyo fundamento encontramos la libertad en tanto capacidad de actuar en forma concertada en el ámbito de una esfera pública plural. A esta tarea nos dedicaremos de ahora en más.

IV.2.1. ACCIÓN Y POLÍTICA (LIBERTAD Y POLÍTICA)

En *La condición humana*, Hannah Arendt sostiene que “con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse al hombre, no antes”.¹⁰⁹ Y que no es el comienzo de algo, sino de alguien.

Por otra parte, nos dice Fina Birulés:

“La dominación total se alcanza cuando la persona humana, que de algún modo es siempre una mixtura particular de espontaneidad y condicionamiento, ha sido transformada

¹⁰⁷ Benjamín, W., “El narrador”, en *Iluminaciones*, IV, Taurus, Madrid, 1991, p. 118

¹⁰⁸ Semprún, J., *La escritura o la vida*, Tusquets, Barcelona, 1997, p.25

¹⁰⁹ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op.cit., p. 201

en un ser totalmente condicionado cuyas reacciones pueden calcularse (...) El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido inculcar convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna”.¹¹⁰

Para el sistema totalitario, el ser humano es considerado un sujeto inútil y superfluo. Se lo despoja de su condición humana, se lo reduce al estado de cosa o de instrumento, se le niega la capacidad de juzgar. La labor del totalitarismo como sistema ideológico consiste en eliminar el factor político y público, para así destruir la realidad humana, tanto en su concepción de la libertad, como en su percepción de la realidad y sus hechos. Pretende imponer una humanidad sin mundo y una realidad exterior inverificable. Nos ofrece una realidad paralela a aquella propia de la experiencia y de la percepción para dominar la realidad objetiva.

La política es, para Arendt, el ámbito de lo contingente, es decir, el ámbito donde las cosas pueden ser de otra forma, pero se trata de una contingencia dada. Así, actuar políticamente significa poner en juego lo dado, cambiar o negar lo existente en vistas a su transformación.¹¹¹

Por otra parte,

“No somos libres sin la libertad mental de decir “sí” o “no” a lo que es; la imaginación es la facultad de hacernos presente lo que está ausente, nos permite la experiencia del tiempo, nos permite pensar más allá de lo que es, el por-venir. Actuar políticamente es hacerse cargo de este todavía no y realizarlo en un contexto plural y compartido”¹¹²

Al caracterizar el totalitarismo como eliminación de lo político, como suspensión de la esfera pública en tanto espacio de las apariencias se subraya la pérdida de la realidad humana, del mundo compartido. Así nos dice Arendt en *La condición humana*: “Para nosotros, la apariencia – algo que ven y oyen otros al igual que nosotros – constituye la realidad (...) La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos”.¹¹³

Es decir, aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana, sólo donde las cosas pueden ser vistas por muchos en una variedad de aspectos sin cambiar su identidad, de tal manera que quienes se agrupan a su alrededor saben que ven lo mismo en total diversidad.

¹¹⁰ Birulés, Fina, compiladora, *Hannah Arendt, el legado de una mirada*, Sequitur, Madrid, 2008, pp. 170 y 171

¹¹¹ Nota: “Podemos cambiar las circunstancias en que vivimos porque tenemos una relativa libertad respecto de ella”, Arendt, Hannah, “Verdad y política” en *Entre el pasado y el futuro*, op.cit., p. 263

¹¹² Birulés, Fina, compiladora, *Hannah Arendt, el legado de una mirada*, op. cit., p. 174

¹¹³ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., pp. 59-60

Con esto se sostiene que la libertad tiene que ver básicamente con la experiencia de la realidad en un espacio relativamente estable en el que hay perspectivas diversas.

Arendt siempre intentó preservar ese espacio en común donde los hombres se reúnen y diferencian. Supone que para ello es fundamental hacer algo así como un libre uso de la razón. Antes que convencer al otro de una opinión propia, se trataría de tomar una posición y de invitar al otro a tomar otra, para de este modo reunir las diferentes perspectivas para que el mundo se enriquezca. Salvaguardar lo humano consistía para ella, en preservar, salvar, proteger ese lugar-en-común que es el mundo.

La acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia y pertenece a la condición humana de la pluralidad, es decir, al hecho de que los hombres vivan en la tierra y habiten el mundo. Si bien todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición de toda vida política.

Labor es la actividad correspondiente al aspecto biológico del cuerpo humano, la condición humana de la labor es la vida misma.

El trabajo corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, proporciona un artificial mundo de cosas y la condición humana del trabajo es la mundanidad.

Los tres aspectos: labor, trabajo y acción están enraizados en la natalidad puesto que deben proporcionar y preservar el constante flujo de nuevos llegados que nacen en el mundo como extraños. Pero de las tres, la acción es la que mantiene una estrecha relación con la natalidad pues el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, o sea, de actuar. Y la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad entonces, y no la mortalidad constituye la categoría central del pensamiento político.

Los griegos trataban de suplantar la fragilidad de la acción humana a través de la fundación de la polis. La ciudad asegura al actor que su existencia pasajera está imbuída y atravesada por el hecho de que uno pueda ser visto y oído en la aparición en la esfera pública.

“La esfera pública que garantiza la ciudad es un escenario de aparición en el que los ciudadanos son capaces de política en la misma medida en que son capaces de compartir palabras y actos”.¹¹⁴

Los campos de concentración rompen el esquema por el cual la ciudad permite descubrir nuestra identidad como ciudadanos y personas. Se trata de ver la ciudad desde el recuerdo de la infancia – también en la óptica de Walter Benjamín – como un verdadero

¹¹⁴ Bárcena, Fernando-Mèlich, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit., p. 50

inicio, como la auténtica capacidad de iniciar algo nuevo, en la que la ciudad era recorrida y habitada y pasear por la ciudad era descubrirla, aprehenderla.

Ser ciudadano es habitar la ciudad, tenerla como morada. Y el ideal del ciudadano o de la ciudadanía tiende a la idea de una actividad que involucra la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, lo cual depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Es ciudadano quien construye la ciudad con su acción y con su palabra, pero también lo es quien la reconstruye en su memoria.

“Como decía Walter Benjamín en su “Crónica de Berlín”, “quiero evocar aquí lo que me ha introducido en la ciudad”. Aquí, la ciudad que se evoca, se reconstruye y es el territorio de la memoria”.¹¹⁵

El totalitarismo moderno, supone un atentado a la libertad humana, o más bien como diría Hannah Arendt, un atentado contra la capacidad de iniciar algo nuevo, contra la radical espontaneidad del hombre.

Cabe acotar que la experiencia totalitaria de la que nos habla Arendt ya no existe en nuestros días, no obstante sus huellas se resisten a desaparecer. En el siglo pasado, la experiencia totalitaria giraba en torno a una doctrina, una causa o autoridad carismática que exigía fidelidad ciega, se imponía en la vida de los actores y organizaba sus emociones. La falta de espontaneidad en nuestras sociedades, actualmente, se da de otros modos. Podemos decir que hoy dicha espontaneidad queda desactivada por vía de la sobreestimulación, del hiperactivismo y por una avalancha mediática que es alienante, entre otras cosas. Se trataría, según algunas voces, de un modelo de sociedad basada en la gestión privada del dominio público que deja en nuevas formas de poder y de poderosos el control de la vida social.

La educación, insistimos, conlleva una experiencia que implica la creación de una novedad, y para nuestra autora es pensar y crear un mundo no totalitario. Razón por la cual profundizamos el contraste evidente entre totalitarismo y capacidad de iniciar, sobre todo en el capítulo II de nuestro trabajo.

Mientras el totalitarismo nazi hizo un elogio instrumental y manipulador de la infancia y de la juventud, se propone, por contrapartida, una pedagogía que haga un elogio del inicio, del milagro del comienzo. Así, desde el concepto arendtiano de acción, la educación debe hacer necesariamente referencia a la figura del “otro”. Esto nos llevará a entender y comprender la educación como respuesta al otro, como “acogimiento hospitalario”. Es nuestro propósito central. También la pedagogía debería replantearse y tratar como una cuestión

¹¹⁵ Bárcena, Fernando-Mélich, Joan Carles, “La educación como acontecimiento ético” en Benjamín, Walter, “Crónica de Berlín”, en *Escritos autobiográficos*, Alianza, Madrid, 1996

fundamental la alteridad, es decir, el hecho de que somos seres heterónomos y sólo podemos vivir fuera de nosotros mismos en la sociedad.

El nacimiento y la muerte se relacionan con un mundo y en este mundo los individuos, únicos, irrepetibles, aparecen y parten. Presuponen un mundo que no está en perpetuo movimiento, pero la cualidad de durable y de relativa permanencia hace posible la aparición y desaparición. Sin un mundo en el que los hombres nazcan y mueran, sólo se daría la inmutable y eterna repetición, la inmortal eternidad de lo humano y de las otras especies animales.

A diferencia de la humanidad, que es una abstracción, y no puede ser considerada un agente activo, el hombre se distingue – justamente – por su capacidad de perseguir fines, establecer metas, por el poder de iniciador que nuestra autora designa como natalidad. La característica fundamental de la vida humana es la capacidad de comenzar algo nuevo nos dice Hannah Arendt. Cada palabra y acto con el que nos insertamos en el mundo son como el segundo nacimiento. O sea: el discurso y la acción pueden renovar el mundo de los hombres por la fuerza del comienzo, puesto que la aparición de lo novedoso no es previsible, no es regulable, tampoco surge por la necesidad o utilidad; por el contrario, es inesperado e improbable. De tal manera que cualquier cambio, cualquier acto puede transformar el presente, de modo que

“la historia no puede ser ceñida por un yugo al que someter su curso y el individuo, incluso en la circunstancia más adversa – la experiencia totalitaria que pretende arrebatarle su humanidad – posee la capacidad de comenzar lo que no es esperable. En otras palabras: el futuro y la historia son pura contingencia y el individuo un reino de libertad.”¹¹⁶

Pero en el ámbito de la política, la libertad, aunque posibilita que la acción trascienda los procesos históricos automáticos que arrastran al hombre, no consiste en la elección entre opciones, porque no reside en la voluntad, sino en ser la causa de que los hombres vivan juntos en una organización política.

Arendt, en el prefacio a *Entre el pasado y el futuro*, habla de un tesoro perdido que carecía de nombre y del que se podría pensar que era una ilusión, que nunca había existido. Pero lo que acontecía era que el tesoro no podía ser recibido ni entregado, que había que conquistar no el tesoro en sí, sino la posibilidad de ser visitados por él. El tesoro, es una alegoría de la libertad. Ésta es la causa de la política, que sólo puede surgir donde el espacio público ha sido establecido por el poder creativo en el propio acto de iniciar la búsqueda de la

¹¹⁶ Pérez, José María-Aguirre Agote, “La desconfianza de Hannah Arendt: consideraciones críticas respecto a su pensamiento educativo” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 147

libertad y han de ser agentes los miembros de una comunidad, la polis, que tanta relevancia tiene en su pensamiento. Sin el espacio de aparición no hay posibilidad de la libertad, aunque, establecer el espacio de aparición no garantiza la libertad que puede aparecer o no a la llamada del iniciar. Cada generación ha de ganar esta libertad mediante el poder del iniciar que Arendt asocia a la natalidad. La capacidad de iniciar apunta al poder. Este poder del iniciar

“remite a las condiciones constitutivas de la actividad política donde los actores actúan e intervienen en el curso impredecible y frágil de los acontecimientos sociales. Se define a partir de elementos incondicionales como son la pluralidad reinante en el espacio público, el hecho de que vivir es con-vivir; el espacio de aparición, entendido como el momento en que los actores se presentan en el espacio de convivencia remitiéndose los unos a los otros; y el mundo, el entre de los hombres, el objeto de inter-és al que los actores se refieren recíprocamente con sus actos y palabras”.¹¹⁷

Esta presencia del poder se abre paso – según Arendt –

“donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades”.¹¹⁸

Este poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, es siempre un poder potencial. Es diferente a la fuerza. Ésta es una cualidad natural de un individuo visto en aislamiento, en cambio el poder surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece cuando se dispersan. Tiene que ver con el espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan.

Por otro lado, esta libertad de la que venimos hablando, que aparece como resultado de la acción de iniciar una novedad, ¿no es posible transmitirla a las nuevas generaciones, no es posible inculcar el deseo de alcanzarla? Se preguntan José María Pérez-Agote Aguirre. Consideramos importante este planteo ya que es central en el punto que venimos desarrollando. Y podemos decir que Arendt nos previene de algunas amenazas que acechan en las relaciones entre la educación y la política.

Y por un lado, desde el punto de vista exclusivamente político, existe el peligro de caer en un adoctrinamiento tiránico que supondría una degradación de ambas esferas. Por otro

¹¹⁷ Sánchez, Capdequí, Celso, “De la banalidad a la licuefacción del mal: relectura actual del totalitarismo” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 69

¹¹⁸ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 223

lado, cuando el deseo de libertad es transmitido por la educación o por cualquier otro medio, de la forma de ideal político subordinado a la utopía, se corre el riesgo de paralizar y petrificar el presente, puesto que nuestra autora ve en la utopía una especie de fabricación de la esperanza que tiende a dominar el presente en vistas a una idea predeterminada del futuro. Cabe recordar aquí que Arendt propone la actividad de pensar como medio de superar la brecha entre el pasado y el futuro.

Fina Birulés también nos invita a recuperar la noción arendtiana de la acción en cuanto distinta y superior a la labor y a la fabricación porque abre un espacio, el de la política, para una concepción de la libertad que está vinculada a la palabra y al discurso como medios, como caminos para la revelación de la subjetividad de “alguien” y no de “algo”.

Así, la acción, en tanto inicio, libertad, muestra que los seres humanos tenemos el extraño poder de interrumpir los procesos naturales, sociales e históricos, somos capaces de hacer aparecer lo inédito. A partir de ahí, el feminismo puede teorizar las personas como *sui generis* y no como dependientes de una identidad ya establecida o dada. Arendt nos recuerda que

“la libertad no consiste en elegir entre dos o más modelos preexistentes, sino en hacer advenir, a través de la iniciativa, aquello que todavía no es en un contexto que nos es dado y que no hemos elegido. De ahí que la acción pueda entenderse más allá del binarismo entre lo falocéntrico y lo ginocéntrico, pues posibilita la aparición del “quien de alguien”: en ella desempeñan un papel clave la espontaneidad y la impredecibilidad. Con ello, Arendt aleja la política del poder del *homo faber* y nos invita a considerarla como espacio de relación, como una suerte de escena caracterizada por la irreductible pluralidad, donde la libertad puede aparecer y en la que es posible singularizarse”.¹¹⁹

La tarea de Arendt de repensar la dignidad de la política como juego de acciones y resistencias, como conjunto de relaciones plurales que, en el momento en que se realizan, definen el papel y la identidad de los agentes, dan contenido a una comunidad política en términos de distancia y no de cercanía, ni de homogeneidad. Esta forma de entender la comunidad política abre un espacio de reflexión para el feminismo puesto que aquí la comunidad no se constituye sobre la base de una previa identidad compartida y estable. Frente a lo que ahora se denominaría “políticas de la identidad”, el acento está en la diferencia y en la distinción, en el hecho de tomar iniciativa respecto a lo que nos ha sido dado.

¹¹⁹ Birulés, Fina, “Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 153

La polis, propiamente hablando, según Arendt no es tanto la ciudad-estado en su situación física, es la organización de la gente que surge del actuar y hablar juntos, su verdadero espacio se extiende entre las personas que viven juntas para este propósito, sin importar dónde estén. La acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se refiere al espacio de aparición en el sentido más amplio de la palabra, o sea, al espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí.

Nosotros, venimos desarrollando la cuestión de la responsabilidad a la luz de la reflexión arendtiana. Nos hemos referido al rol del educador frente a las nuevas generaciones y para ello consideramos fundamental su presencia, su tarea de transmisión cultural y la importancia de su autoridad frente al grupo de alumnos. Hicimos mención a la formación de una conciencia reflexiva y destacamos como prioridades: el pensamiento, la construcción de la identidad y la formación de la memoria. Estamos abordando la cuestión de la educación y la acción. En la misma, atribuimos un papel significativo a la narratividad y al concepto de libertad.

IV.2.2. ACCIÓN Y RESPONSABILIDAD (LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD)

A continuación queremos detenernos también – además del concepto político de libertad – en algunas consideraciones sobre la responsabilidad, tema que lo hemos desarrollado también en el capítulo III y es lo que se pone en juego al hablar de acción. Deseamos finalizar intentando una síntesis acerca de la educación como natalidad, como acción que establece un nuevo comienzo y como renovación.

Retomando en primer lugar el concepto de libertad cabe recordar que para Arendt, ésta se identifica con la capacidad de comenzar. Y nos habla de la gran capacidad de los hombres para empezar algo nuevo y “sobre el comienzo, ninguna lógica, ninguna deducción convincente pueden tener poder alguno (...) Como se necesita el terror para evitar que con el nacimiento de cada nuevo ser humano surja un nuevo comienzo y alce su voz en el mundo, así la fuerza coercitiva de la lógica es movilizad para evitar que nadie comience a pensar – que, como la más libre y la más pura de todas las actividades humanas – es lo verdaderamente opuesto al proceso obligatorio de deducción”.¹²⁰

¹²⁰ Arendt, Hannah, *Los orígenes del totalitarismo*, Alianza, Madrid, 2006, p. 634

Y con respecto a la responsabilidad, Manuel Cruz, comentarista especializado en el estudio del pensamiento de Hannah Arendt, nos habla del fracaso de un modelo de sociedad con sus repercusiones económicas, sociales, políticas e ideológicas y de la crisis del Estado del Bienestar que se viene produciendo en los países europeos desarrollados. También sobre los nuevos problemas que se ha de enfrentar el hombre de hoy que trascienden las fronteras políticas como el sida, la drogadicción, la destrucción de la capa de ozono, el hambre en el mundo que forman parte de situaciones globales, planetarias. Pensábamos – afirma – o creíamos tal vez que alguna autoridad o institución u organismo público debía hacerse cargo de ellas. Pero dichas situaciones han hecho explotar el esquema ya que su magnitud sobrepasa las reales posibilidades de cualquier Estado y por otro lado la cuestión que se plantea es: ¿ estos hechos, problemas, tienen algún responsable?

Parece que ya no importa comprometerse física o afectivamente en nada para discurrir o decidir personalmente sobre cualquier hecho. “Este parece ser, pues, el signo de los tiempos: cada vez resulta más difícil imputar, en el plano que sea, nada a nadie, pero, al propio tiempo, suele haber acuerdo (y es bueno que así sea) en que los males que se provocan deben ser reparados”.¹²¹

Las cuestiones que se formula Manuel Cruz son: ¿A qué compromete el concepto de responsabilidad?, ¿es un concepto central para la comprensión de nuestra realidad? Y considera que estos planteos serán pertinentes sólo si se afirma el lugar central – respecto al sentido de la acción – que ocupa la identidad del agente.

“De hecho(...) el discurso acerca de la responsabilidad es algo rigurosamente nuevo. Hasta ahora, (...) se partía de la idea de que el alcance de la acción humana y, por ende, de la responsabilidad humana está estrictamente limitado. Pero, como repite Hannah Arendt en diversos pasajes de su obra, la acción es, por su misma naturaleza, “ilimitada” en sus consecuencias, e “impredecible” en sus resultados últimos (...)No sólo nos vemos sobrepasados por las consecuencias de nuestros actos cuando no prestamos atención: está en la esencia misma de la acción producir efectos imprevisibles e incalculables”.¹²²

La moderna técnica ha propiciado acciones impensables hasta el momento, ha introducido objetos nuevos y ha dado lugar a consecuencias no previstas de modo tal que puede decirse que el panorama del mundo se ha transformado y los viejos discursos sobre la

¹²¹ Cruz, Manuel, “Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad”, en Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, op. cit., Bs. As., 2005. Introducción (9-27), p. 13

¹²² Cruz, Manuel, “Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad”, en Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, op. cit., Bs. As. 2005. Introducción (9-27), pp. 18 y 19

acción han caído en desuso. Tal como lo señaló Hans Jonas, hasta ahora “tanto el saber como el poder eran demasiado limitados para incluir en su previsión el futuro remoto y para incluir en la conciencia de la propia causalidad el globo terráqueo”.¹²³

La ética, por lo tanto, cambió de perspectiva, prefería antaño hacer hincapié en la cualidad moral del acto mismo, en el que había que tenerse en cuenta el derecho del prójimo que vivía a nuestro lado. Pero de hecho, la naturaleza de la acción humana ha cambiado, se le agregó un objeto de orden totalmente nuevo, que es ni más ni menos la entera biosfera del planeta por la que debemos responder, porque tenemos poder sobre ella. Así, “La naturaleza, en cuanto responsabilidad humana, es, sin duda, un novum sobre el cual la teoría ética tiene que reflexionar”.¹²⁴

Este nuevo objeto – la biosfera del planeta – sobre el cual tenemos poder, está a nuestro alcance y sin que hayan cambiado los rasgos característicos de la acción humana, es decir, su fragilidad y falta de fiabilidad. Si le agregamos a esto el carácter irreversible de la acción, el resultado final pareciera ser la ruina y la destrucción de la humanidad.

Pero Arendt nos dice que lo más específico de la condición humana es la natalidad, la capacidad de comenzar algo en el mundo. La natalidad manifiesta el fundamento ontológico de cada individuo humano. Así, sostiene en *La condición humana*, “Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo”.¹²⁵

El hecho de nuestra originaria aparición física debe doblarse en ese segundo nacimiento – que tantas veces insistimos – y que es la inserción en el mundo humano a través de la palabra y la acción. El recién llegado ejerce su capacidad de actuar, de empezar algo nuevo, porque “una vida sin discurso (...) está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres”.¹²⁶

La acción sin un quien ligado a ella carece de significado. El mundo se convierte en plenamente humano a través de las iniciativas de los agentes. Y el agente de los actos sólo es posible en la medida en que es, al mismo tiempo, quien dice las palabras, quien se identifica como el actor y anuncia lo que está haciendo, lo que ha hecho, o lo que trata de hacer.

Cabe afirmar, entonces, que la idea de acción está asociada a la responsabilidad. Nosotros venimos reflexionando sobre esta responsabilidad como uno de los conceptos claves en el pensamiento arendtiano. Somos responsables entonces, no solamente de lo que hayamos hecho sino, también – además – de lo que no hemos hecho y de lo que no hacemos para frenar

¹²³ Jonas, Hans, *El principio de responsabilidad*. Círculo de lectores, Barcelona, 1994, p. 16

¹²⁴ Jonas, Hans, *El principio de responsabilidad*, op. cit., p. 35

¹²⁵ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 202

¹²⁶ Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 201

el creciente deterioro del hábitat humano. Somos responsables ante las generaciones futuras de la herencia natural, política y cultural que les dejamos.

Es significativo – y por demás oportuno – traer aquí una referencia a la obra de Fernando Bárcena, que la hemos citado y trabajado, cuyo título es *Una pedagogía del mundo* (...) ya que si hay una expresión significativa que de cuenta del pensamiento de Hannah Arendt, ésta no puede ser otra que: *amor mundi*. Este sería tal vez su legado filosófico, el de comprender todo lo que ocurre en la esfera de los asuntos humanos. De igual manera, sería nuestra tarea como seres humanos, como seres pensantes para afrontar esta realidad y hacer posible la vida en la ciudad.

Por eso, “La responsabilidad a la que debemos enfrentarnos (...) brota del puro amor al mundo (...) y de la pasión por el conocimiento”.¹²⁷

Por eso también, hemos hecho mención en ocasiones anteriores, al reclamo de Hannah Arendt para que los adultos asuman la responsabilidad del mundo en el que han colocado a la generación siguiente. Los jóvenes, precisamente, han sido introducidos por los adultos en un mundo en cambio continuo. Por eso se trata de ser cuidadosos con ese germen de novedad del que cada niño, cada recién llegado es portador. Por eso, se trata de orientar en la dirección adecuada para que cada generación desarrolle sus posibilidades. Por eso la educación es un ejemplo de los obstáculos y dificultades con las que tropieza esta acción: en el proceso educativo son los adultos quienes asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo del niño, pero a su vez, y unido a ello, la responsabilidad por la continuidad de lo real.

IV.2.3. ACCIÓN EDUCATIVA: NATALIDAD, COMIENZO Y RENOVACIÓN

Abordaremos a continuación, dentro del tema que venimos desarrollando, la educación como natalidad, como acción que establece un nuevo comienzo y como renovación.

Recordamos, a efectos de tener una referencia y para no perder el hilo de nuestra argumentación, que estamos trabajando en el capítulo la cuestión de la educación y acción. En este punto, son dos aspectos que nos interesan, a saber, la narratividad y la libertad. En el tratamiento del concepto de libertad – en este punto nos encontramos – la consideramos, según Arendt, en primer lugar como un concepto político por excelencia; en segundo lugar

¹²⁷ Cruz, Manuel, “Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad”, en Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, op. cit., Bs. As. 2005. Introducción (9-27) p. 22

nos hemos detenido en la relación existente entre libertad y responsabilidad. Y finalmente queremos poner un énfasis especial en la acción educativa como natalidad, como comienzo y como renovación.

IV.2.3.1. EDUCACIÓN Y NATALIDAD

Para Hannah Arendt, la esencia de la educación es la natalidad, o sea, el hecho de que este mundo se renueva con la llegada de los nuevos. Lo que salva al mundo de la ruina natural es la posibilidad de establecer nuevos comienzos con cada recién llegado.

La natalidad es la condición de posibilidad de la acción humana, como algo distinto a la labor y al trabajo.

La educación es una experiencia de natalidad según Arendt, es decir, una forma de acción que establece un nuevo comienzo, que al tomar una iniciativa inicia, emprende, algo nuevo en el mundo y ante los otros. Es una de las actividades más elementales y más necesarias de la sociedad humana que se renueva sin cesar por el nacimiento.

Si queremos entender la tarea educativa, debemos comprender la relación entre educación y natalidad. Nacimiento y muerte les sucede a los seres humanos. Pero tales acontecimientos no son solamente fenómenos naturales. Suponen un mundo durable donde el ser humano puede aparecer – nacer - y del que puede también desaparecer – morir - .

La natalidad – lo hemos afirmado ya – es, para Arendt, una categoría política central, así como la muerte es una categoría metafísica fundamental. Lo que hace de la natalidad una categoría política central es su elemento de “novedad” ya que todo recién llegado al mundo – todo “nuevo”, todo niño - debe ser integrado al mundo que llega y es más viejo que él. Su llegada renueva al mundo por un lado, pero también constituye una amenaza para el mundo. Por eso es importante proteger el mundo y a los recién llegados del choque entre ambos.

La natalidad en cuanto comienzo, en cuanto facultad de iniciar lo nuevo en el mundo ante la presencia de los otros, es – a la vez – interrupción de lo precedente y anuncio de lo que no es todavía. Es ruptura – revolución, fractura - de lo anterior y sentido. Esto es posible porque al iniciar algo nuevo, todo recién llegado rompe con lo anterior y a su vez, en sus acciones está presente la memoria de un pasado, del cual proviene.

IV.2.3.2. EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Sí entonces, la esencia de la educación es la natalidad y si la natalidad es una categoría política, toda educación es alguna forma de educación política. Esto debería ser así. Pero nuestra autora nos dice que si la escuela ha de tener un papel político, debemos pensarlo y analizarlo con sumo cuidado.

Los movimientos pedagógicos reformistas que venían de Europa y arribaron a los Estados Unidos, se destacaban justamente, precisamente, por asumir un rol político en la educación, tal el caso por ejemplo en la “integración” de los recién llegados en el nuevo mundo en el que iban a vivir.

La consigna de los Estados Unidos era la de establecer un nuevo orden en el mundo – opuesto al antiguo - que debía erradicar la pobreza y la opresión. Arendt apoya la Revolución americana mediante la cual comienza América su existencia histórica y política. Ve el entusiasmo por todo lo nuevo y la confianza en ese anhelo de perfección del hombre en los Estados Unidos. No obstante, no desconoce que la tendencia política que asigna un papel sobresaliente a la educación en la constitución de un nuevo mundo no es original en América, sino una cuestión heredada del pensamiento filosófico y las utopías políticas europeas que también luchaban por la edificación de un nuevo orden político, como el caso de la Revolución francesa que propició una lucha política con la resultante de una revuelta social de consecuencias trágicas.

Estados Unidos es una nación de recién llegados, pero

“el fenómeno de los nuevos, aunque es bien anterior, no se desarrolló conceptual ni políticamente hasta el siglo XVIII. Con este punto de partida, se derivó desde el comienzo un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación”.¹²⁸

Esos movimientos pedagógicos señalaban que la misión de la escuela era liberar – no al individuo, al sujeto de la educación – sino a la sociedad como un todo. Indicaban que el educador debía asumir su responsabilidad política en ese ámbito, que su labor pedagógica debía estar imbuída de un compromiso asumido por la transformación política, esto es, liberarnos de algún tipo de desalienación social. Pero de ahí a aseverar que los niños constituyen una comunidad autónoma, independiente de los adultos, susceptible de ser

¹²⁸ Arendt, Hannah, *La crisis en la educación*, op. cit., p. 188

alienados por éstos, hay una franja muy estrecha. Y esto es lo que critica Arendt, según hemos desarrollado capítulos anteriores.

Y en esta óptica se debe interpretar asimismo el comentario que hace nuestra autora acerca de las relaciones entre la educación y la política en su polémico artículo *Reflexiones sobre Little Rock*. Allí, Arendt reconoce que es característico de las utopías políticas desde la antigüedad el hecho de suponer que se puede cambiar el mundo formando a los niños en el espíritu del futuro, pero el inconveniente es que “sólo puede tener éxito si los hijos son realmente separados de los padres para ser educados en instituciones del Estado o se les adoctrina en la escuela de tal manera que se vuelvan contra sus propios padres”.¹²⁹

Para Arendt, una fotografía en la que aparecía una muchacha negra que volvía a su casa teniendo como custodia a un amigo blanco de su padre y a un grupo de chicos blancos era una “ caricatura de la educación progresista que, al abolir la autoridad de los adultos, niega implícitamente su responsabilidad por el mundo al que han traído a sus hijos y rehúye el deber de guiarlos por él”.¹³⁰

Pero fueron más bien los seguidores de Rousseau quienes influyeron en la pedagogía americana a través de la filosofía de John Dewey

“que ya en 1916, en su libro **Democracia y educación**, entendía la educación como una asistencia al proceso de actualización de las potencialidades humanas, concepción pedagógica que presuponía que la aparición del adulto estaba potencialmente contenida en el niño. O lo que es lo mismo: que el niño es un adulto en pequeño, una potencialidad de hombre acabado que es preciso extraer. El modo como fueron malinterpretadas estas ideas de Dewey, desviándose le obligaría, años después, a escribir su libro **Experiencia y educación**, justamente para defenderse de sus críticos. En todo caso, la filosofía de la educación deweyana sostenía, esa es la verdad, que los aprendizajes escolares no poseían un valor en sí mismos, sino que eran meros instrumentos que servían como ayuda al crecimiento de los niños”.¹³¹

Es así que, el estatuto del saber quedó modificado, y junto con él el viejo ideal humanista de la educación que otorgaba a la adquisición del saber un papel liberador del hombre.

Para visualizar el papel político de la educación, es necesario aclarar algunos términos. Y recordar que Arendt diferencia tres ámbitos: el privado, el público y el social.

¹²⁹ Arendt, Hannah, “Reflexiones sobre Little Rock”, en *Responsabilidad y Juicio*, Paidós, Barcelona, 2007, p. 190

¹³⁰ Arendt, Hannah, “Reflexiones sobre Little Rock”, en *Responsabilidad y Juicio*, op. cit., p. 195

¹³¹ Bárcena, Fernando, “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt” en *Revista Anthropos*, op. cit., p. 135

La esfera privada, que corresponde al ámbito de la propiedad, es lo privativo del individuo como tal.

La esfera pública es el espacio dotado de pluralidad, donde los individuos tenemos la oportunidad de “aparecer” ante los demás, por medio de palabras y actos. Es un ámbito que se interpone entre nosotros, nos une y nos separa a la vez, aquí surge la libertad, que, - como hemos dicho – para Arendt es una categoría política.

Y la esfera social es un espacio interpuesto por la modernidad entre lo privado y lo público que sustituye la acción espontánea por la conducta normalizada. Ésta es la crítica fundamental que hace nuestra autora, que la sociedad de masas excluye la posibilidad de acción: “En su lugar, la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a “normalizar” a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente”.¹³²

La educación es, en realidad, una labor propia de la esfera privada, de la familia. Pero la escuela pertenece a la esfera pública y social. Es el Estado quien impone una escolarización obligatoria. La sociedad, al descartar la distinción entre lo privado y lo público y cuanto más incluida entre ambas esferas esté el espacio intermedio de lo social, donde lo privado puede hacerse público y lo público privado, resultarán muy difíciles las cosas para los niños que necesitan de un espacio privado para madurar sin perturbaciones.

Para Arendt, frente a los intentos de pensar la misión de la educación como una tarea política de liberación y de transformación social, la educación no debe tener un papel en la política, porque en la política tratamos con personas que ya están formadas:

“Incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo”.¹³³

Arendt trata de defender la distinción entre las esferas y, también de las responsabilidades pedagógicas que coincide con la diferencia entre instrucción y educación.

¹³² Arendt, Hannah, *La condición humana*, op. cit., p. 51

¹³³ Arendt, Hannah, *La crisis en la educación*, op. cit., p. 189

La instrucción se refiere a la transmisión de conocimientos y saberes. Se trata de dotar al sujeto de la educación de los medios culturales necesarios para prepararlos al mundo en que van a vivir. La escuela está destinada a transmitir saber y cultura.

La educación consiste en asumir la responsabilidad de la vida y el desarrollo de los niños, esto requiere protección y cuidado para que el mundo no proyecte nada destructivo sobre el niño. También, como dijimos, el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por el avance de los nuevos que llegan con cada nueva generación.

Instruir y educar son dos tareas que no siempre coinciden, y por ello entran en conflicto cuando la escuela adopta no sólo la labor de instruir sino también la de educar que es una tarea que le compete a los padres y éstos tienen que involucrarse.

El problema radica en que lo que debía ser una tarea fundamental, entre otras, de la esfera privada de la familia (educación) pasa a ser un objetivo central de la escuela, que debería antes que nada y sobre todo instruir y enseñar.

Aquí se presenta una polémica en torno a la justificación de una educación para la ciudadanía, cuya finalidad, coincidente con el carácter social de la escuela, es normalizar las conductas de los alumnos, socializar a los niños para que sean adultos ciudadanos. Como vimos, esto es lo que critica Hannah Arendt.

Para Arendt, el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo. Y como el mundo es viejo, el aprendizaje se vuelve necesariamente hacia el pasado. Asimismo, no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo, porque una educación sin aprendizaje es vacía. Lo contrario también es real: es muy fácil enseñar sin educar ya que cualquiera puede aprender cosas durante mucho tiempo, sin que ello implique que sea una persona educada. Éstas son cuestiones, que según la pensadora, la deben tratar los expertos y pedagogos.

Lo más importante, lo que nos compete – sostiene - y lo cual no debemos dejar en manos de la ciencia pedagógica “es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos”.¹³⁴

¹³⁴ Arendt, Hannah, *La crisis en la educación*, op. cit., p. 208

IV.2.3.3. DIMENSIÓN POÉTICA Y POLÍTICA

La filosofía de la natalidad arendtiana nos posibilita pensar la educación como una novedad, con un sentido de pluralidad y con la impronta de la libertad – como concepto político tal cual lo desarrollamos -. Es así que incorpora por tal motivo, una dimensión poético-política.

Veremos, a continuación, en qué consisten dichas dimensiones.

Hannah Arendt no fue una filósofa de la educación en sentido técnico. No obstante, algunas de sus ideas inspiran una filosofía de la educación si se entiende por tal una reflexión sobre la transmisión de la cultura entre las generaciones a través del tiempo. Cabe acotar también, que una noción clave en el pensamiento de nuestra autora, es – sin lugar a dudas – la “natalidad”, o sea, la posibilidad de establecer nuevos comienzos. Este concepto de natalidad, es también lo que hemos venido desarrollando a lo largo del presente trabajo de investigación.

Bárcena nos habla que la filosofía de la natalidad arendtiana incorpora una dimensión poético-política.

Y es poética, debido a que la natalidad es experiencia del comienzo y el comienzo es propiedad de nuestra condición poética de infans: lo que irrumpe como un nuevo sentido. La facultad del comienzo evoca a la infancia, al “infans”, que es “el que no habla”. En relación con esa infancia, la educación es la experiencia de un aprendizaje del habla.

Y, asimismo, es política pues lo político convoca a una ruptura, a una fractura, a una grieta que rompe con un conjunto de relaciones previamente establecidas.

Es preciso tener en cuenta que cuando se habla de poner a la infancia en el centro del sistema, no se está hablando en realidad de la infancia sino más bien de un niño-ciudadano definido subrepticamente en términos de nuestras representaciones adultas de la infancia. El mensaje que se quiere dar es promover el desarrollo y cuidado de los niños en tanto actores futuros de la democracia. Y el modelo aquí es el mundo adulto, la comunidad política que forma el mundo adulto, el mundo que está ya presuntamente formado. Pero, sin embargo, Arendt sostenía – paradójicamente – que la educación es previa a la acción política constituida como una praxis adulta.

Podemos pensar en tres posibilidades. En primer lugar, pensar la infancia desde categorías elaboradas a partir del mundo adulto – supuestamente ya formado -. En segundo término, podemos pensar el mundo de la infancia, como una sociedad alternativa al mundo adulto, como una sociedad autónoma y diferenciada de la adulta, lo que probablemente tenga como consecuencia una incomunicación entre el adulto y el niño. En tercer lugar, se puede

adoptar una alternativa con dos modos o estrategias. Por un lado, el hecho de problematizar nuestra idea de la infancia – deconstruyendo las categorías con que pensamos la infancia como tiempo propedéutico para otra cosa - y por otro, aprender a ver en la infancia una expresión de lo que comienza, un acontecimiento singular. Entonces, podemos pensar la educación como reacción a un nuevo comienzo, esto implica un cuestionamiento a la idea de continuidad. Pensar la educación no tan sólo como un perfeccionamiento de lo heredado por la tradición, sino también como renovación de lo ya alcanzado por una historia que – como hemos dicho en el primer capítulo y también en el segundo – es contingencia, que no es progreso ni continuidad, que es discontinuidad.

CONSIDERACIONES FINALES:

Algunas reflexiones acerca de la educación como natalidad, comienzo y renovación (o como espacio de aparición).

Después de haber hecho un recorrido – recorrido que nos resultó extenso y arduo pero también significativo, apasionante y enriquecedor - por el pensamiento de Hannah Arendt en lo que a la cuestión educativa se refiere, queremos realizar algunas consideraciones finales – que quieren ser a la vez de apertura, de inicio – para seguir pensando la educación como natalidad, comienzo y renovación, es decir: la educación como espacio de aparición. No se ofrecen pautas concretas ni recetas - no es la intención ni la finalidad – pero sí algunas ideas para pensar la acción educativa en sus dimensiones fundamentales, esenciales, como instancias esclarecedoras que nos permitan comprender un poco más la educación como espacio de aparición en Hannah Arendt. Es, por otra parte, lo que nos hemos propuesto y consideramos que es a la vez un punto de llegada y de partida, para seguir pensando la realidad educativa que nos toca transitar poniendo de manifiesto nuestra responsabilidad por el mundo, que se exprese y se traduzca en una educación como acogimiento hospitalario.

Al pensar y reflexionar sobre la educación, Hannah Arendt nos hace ver que no se trata únicamente de cuestiones técnicas relacionadas con el aprendizaje y otras cuestiones específicas de la pedagogía. Esto va más allá, y nos propone, nos invita también a reflexionar sobre algo más hondo y profundo, esto es, sobre el sentido de la educación misma, sobre la naturaleza del hombre, sobre la misma condición humana. Y lo hace desde un específico lugar: como una pensadora política, como una teórica de la política como a ella le gustaba denominarse a sí misma, como alguien interesado,a, en los asuntos humanos, como alguien que vivió experiencias-límite y frustrantes con los totalitarismos de su época. Por eso nos invita a pensar en la natalidad: en lo nuevo que trae cada recién llegado, en los comienzos de “alguien” que con su palabra y sus actos “aparece” en el mundo. El mundo que es pluralidad donde hay igualdad y distinción entre los humanos. Queremos dar a conocer algunas características de la acción educativa.

En primer lugar, la acción educativa es una narración. A través de la acción se manifiesta el agente que actúa. Por lo tanto, es creadora de historia, es la condición para el recuerdo y la memoria. Al contar una historia, narramos algo. La acción la podemos pensar como una narración. Reflexionar sobre la acción es recordarla con una memoria reflexiva. El significado de la acción se alcanza en el relato. Además hay un componente dramático en toda

acción educativa y al recordar de manera reflexiva lo realizado historizamos y narramos la acción, nos convertimos en personajes del relato.

También la acción educativa es patética. La acción la inicia uno, ya que es un comienzo, pero la concluyen otros. Trasciende la actuación de un único individuo. El agente que actúa es también un paciente. Hacer y padecer, de que algo nos pase. Son como dos momentos de un mismo proceso. Porque la historia conlleva hechos y sufrimientos. El actor comienza una historia que impacta en el mundo. Hay un elemento pasional en toda acción educativa, en ella hacemos experiencia. Por eso mismo es frágil. La acción educativa no pertenece al educador, sino al educando. Por tal motivo es insuficiente pensar la autorización educativa como destreza técnica del educador. En la acción de enseñar y de aprender, de transmitir y de recibir, algo nos pasa o algo buscamos que pase. Esto no se puede anticipar en una planificación o en un proyecto pedagógico. Es imprevisible.

Asimismo, la acción educativa es frágil. Y es frágil porque es impredecible en los resultados y el sentido de la educación no puede ser algo distinto que la educación misma. También la acción educativa es irreversible, irrevocable, ya que a diferencia de un proceso de fabricación o de una tecnología, no es posible deshacer lo realizado. Nuestra autora insiste en no remediar esta fragilidad de la acción humana, por tal motivo propone dos caminos: la comprensión y la promesa.

Por otro lado la acción educativa es interpretativa. El hombre, al poseer la capacidad de comprender, puede, en parte, remediar el carácter irreversible de la acción humana. La comprensión, de la que hemos hablado en páginas anteriores, nos relaciona con el pasado, sirve para deshacer lo hecho, lo que parecía inamovible. Al ser la esencia de toda acción, engendrar un nuevo inicio, la comprensión viene a ser la otra cara de la acción.

La acción educativa es también una promesa de forma. En la capacidad de prometer estamos dando señales de seguridad y estabilidad. El mundo no está dado al ser humano de una vez para siempre, el mundo es una promesa y cuyo cumplimiento y realización nadie puede garantizar. Pero necesitamos de las promesas porque nos dan seguridad en un mundo inseguro. Toda promesa es frágil y la fragilidad nos vuelve humanos. Cada recién llegado es una promesa que se hace al mundo: promesa de renovación del mundo y de fracaso al mismo tiempo. La acción necesita de un impulso – que conecta con la educación, como experiencia de formación - para lograr una figura que pueda verse y mostrarse. Vinculada con la idea de las formas, la acción es también objeto de una experiencia estética. Toda acción busca su

forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es obra de arte, es creación, creación de novedad.

Pensamos y creemos que éstas características nos ayudarán a entender un poco mejor la relación entre educación y acción. Afirmamos y sostenemos que todo cuanto hemos venido desarrollando y reflexionando desde el comienzo nos permitirá entender y comprender qué es lo que se pone en juego cuando hablamos de educación como espacio de aparición en Hannah Arendt. Decimos también que cada uno de los temas que íbamos meditando y explicando en el transcurso de los capítulos: el diálogo, la presencia del educador, la autoridad del profesor, la construcción de la identidad, la formación de la memoria – por sólo citar algunos – adquieren su pleno y real significado cuando en la esfera de los asuntos humanos nos basamos en eso que Hannah Arendt denomina el sentido común.

Por eso mismo, es interesante la interpretación que hace en este sentido nuestra autora acerca de la alegoría de la caverna. Porque para Platón, fuera de la caverna – aquí hay sombras y apariencias de la realidad - es donde el filósofo verá la luz que ningún otro alcanzará. Pero es justamente allí donde comienza la tragedia. Y en opinión de Arendt, la metáfora de la caverna explica la tragedia filosófica a la que nos lleva Platón. Tragedia porque la alegoría de la caverna – según Arendt - muestra una biografía concentrada del filósofo, y hay tres etapas en su desarrollo, cada una de las cuales marca una inflexión o giro.

El primer giro se da dentro de la caverna, cuando el futuro filósofo se libera de las cadenas que lo sujetan que lo obligaban a mirar hacia adelante, con ojos fijos en una pantalla que reflejaban sombras e imágenes de las cosas. Cuando, por primera vez, se da vuelta, percibe en la entrada de la cueva un fuego artificial que ilumina el interior. Para Platón, lo que muestra la pantalla – sombras e imágenes - , son distorsiones, se trata de las cosas tal y como se aparecen pero no son las cosas tal y como son en realidad. La segunda inflexión hace referencia a la aventura de un solitario que – inquieto, no satisfecho con las cosas que se aparecen y con el fuego de la cueva - se propone descubrir el origen del fuego y las verdaderas causas de las cosas. Percibe la salida de la cueva y escaleras que conducen al exterior, a un escenario sin seres humanos y sin objetos. Aquí aparecen las Ideas, esencias eternas de las cosas que parecen como de seres mortales, iluminadas por el Sol. Aquí nuestra autora ve la tragedia que comienza, es la tragedia del filósofo porque siendo aún mortal, no pertenece a ese mundo, no puede estar en él, tiene que regresar a su morada terrenal, a su lugar en el mundo, que es la cueva de donde ha salido. Esa vuelta, ese regreso – el tercer giro

del cual nos habla Arendt - produce inquietud, intranquilidad, falta de serenidad porque ya no se siente como en su propio lugar, en su propia casa. El filósofo que ha visto la esencia de las cosas, cuando vuelve, no puede ver bien dentro de la cueva, no ve bien y además, está desorientado en la esfera de los asuntos humanos. Los filósofos no ven bien dentro de la oscuridad de la cueva pues han perdido el sentido de la orientación, han perdido el sentido común. Por tal motivo cuando regresan y tratan de explicar lo que han visto fuera, dicen cosas sin sentido. Lo que dicen, lo que piensan, contradice el sentido común del mundo. Así, para Platón parece no tener credibilidad alguna la posibilidad – inherente a todo ser humano - de aprehender verdaderamente la realidad a través de los sentidos. Pero, la realidad se manifiesta en sus apariencias, lo cual significa que la época moderna ha perdido su confianza en la realidad misma, para Arendt.

Hay un “eclipse del mundo” que constituye la característica central de la época moderna. Es un eclipse del mundo como “mundo común”, que es lo mismo que la pérdida de la capacidad de construir intersubjetivamente el mundo de la experiencia, de la acción y del discurso. Sobre estas cuestiones veníamos pensando a lo largo del presente trabajo tomando las ideas y el pensamiento de Hannah Arendt como un faro que nos arroje algo de luz en medio de tanta oscuridad.

Nos queda un pensamiento a raíz de lo que nuestra pensadora afirmaba con esa frase de “amor mundi”, es decir, el amor por el mundo. Y sostener y creer que el amor es un camino para educar, un componente fundamental en esta tarea. Porque a través del amor trascendemos. Porque por medio del amor, nuestra palabra se dirige de verdad al otro. Una palabra para el diálogo, para ser escuchada. Una palabra para alentar, orientar, consolar, cuestionar, para hacer crecer al otro. Porque el amor implica querer al otro por él mismo, es querer el bien, la felicidad del otro. Un querer desinteresado que va más allá de las propias carencias, limitaciones o intereses. Lo más profundo de nuestro ser reclama el amor. Porque somos seres en relación con otros y nuestra alegría y felicidad consisten en realizar este amor por el mundo en la tarea de educar. Así, verdaderamente, la educación será un acogimiento hospitalario para los nuevos, para los “recién llegados”.

El amor como ingrediente necesario del acto educativo: ¿no es tal vez una salida para mitigar tanto sufrimiento?...¿no debería ser el motor que impulsa la acción del educador para con las nuevas generaciones?

La chance de sobrevivir radica en el ejercicio perseverante de la libertad, que en términos educativos consiste en ofertar, en enseñar más allá o a pesar de todo cálculo, contexto, realidad o demanda. Kant afirmaba que la educación era la más grande y difícil de las prácticas. Grande por lo desmesurado, difícil por lo imprevisible, lo incalculable que entra en juego. Es preciso tener otra mirada acerca de nuestras propias representaciones sobre los alumnos y sus potencialidades. Si la situación no fuera de incertidumbre, no haría falta educación. Porque es precisamente el carácter indeterminado de los infantes lo que posibilita la acción educativa.

La escuela, como institución, es un ámbito de proximidad y encuentro. Allí se pueden reconstruir los lazos sociales deshechos y así cambiar los destinos marcados que traen los alumnos transmitiendo el legado cultural a los recién llegados para que puedan recorrer su propio camino.

El Curriculum común debe actuar como base de conocimientos y destrezas ofrecidas a la totalidad de los estudiantes como punto de partida, es decir como derecho a la educación y como punto de llegada respecto del ejercicio de la ciudadanía.

El ingreso a la institución escolar implica la posibilidad que otro destino se produzca. La escuela es uno de los espacios sociales para dar nombre a los niños y jóvenes desprotegidos, y devolverles las voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, su identidad cultural singular, su origen étnico o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje.

La escuela debe construir un mundo común para devolverles a los niños voz y presencia. Es un derecho fundamental el derecho de los niños al conocimiento. La escuela debe enseñar a investigar. El conocimiento es un valor y la escuela es el ámbito donde niños y adolescentes comiencen a apreciarlo. La escuela debe educar para el afuera, para la ciudad. Debe enseñar para los múltiples “afuera” del mundo y no cerrarse en sí misma, por el contrario, abrir sus puertas, incorporar más ciencia, más arte, más disciplinas deportivas de tal manera que pueda lograr que el niño o joven pueda manejarse en este mundo.

La educación es un arte, no se restringe a una pura adquisición de conocimientos, atañe a la transformación del ser. La educación es “amor mundi”, amor por el mundo, por los recién llegados. Es responsabilidad por el mundo y ello entraña riesgos que deben ser asumidos. Hannah Arendt nos presenta la educación como un espacio de aparición, donde los

recién llegados puedan ser vistos y oídos, con su presencia, con su discurso y acción. La educación es un acogimiento hospitalario: entra en juego el otro. Y nuestra responsabilidad por él.

BIBLIOGRAFIA:

A- OBRAS Y ARTÍCULOS DE ARENDT EN ORDEN CRONOLÓGICO.

ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

_____ “La crisis en la cultura: su significación social y política”, en *Agora*, Nº 3, 1995.

_____ *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Península, Barcelona, 1996.

_____ *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1999.

_____ *Correspondencia 1925-1975. Martín Heidegger*, Herder, Barcelona, 2000.

_____ *La vida del espíritu*, Paidós, Bs. As. 2002.

_____ *Ensayos sobre comprensión 1930-1945*, Caparrós, Madrid, 2005.

_____ *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*, Paidós, Bs. As. 2005.

_____ *La tradición oculta*, Paidós, Básica, Bs. As. 2005.

_____ “¿Qué es la política?”, Paidós I.C.E/U.A.B, Barcelona, 2005.

_____ *Los orígenes del totalitarismo*, Alianza, Madrid, 2006.

_____ *Tiempos presentes*, Gedisa, Barcelona, 2006.

_____ *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 2006.

_____ *Eichman en Jerusalén*, De Bolsillo, Barcelona, 2006.

_____ *Entre amigas. Correspondencia entre Hannah Arendt y Mary Mac Carty (1945-1975)*, Lumen, Barcelona, 2006.

_____ *Responsabilidad y juicio*, Paidós, Básica 128, Barcelona, 2007.

_____ *Hombres en tiempos de oscuridad*, Gedisa, Barcelona, 2008.

_____ *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*, Trota, Madrid, 2010.

B- OBRAS Y ARTÍCULOS DE OTROS AUTORES.

AGUILAR ROCHA, Samadhi, “La Educación en Hannah Arendt” en *A Parte Rei Revista de Filosofía*, Nº 49, enero de 2007.

ANDERS, Günther; ARENDT, Hannah; JONÁS, Hans y otros, *Sobre Heidegger. Cinco voces judías*. Manantial, Bs. As. 2008.

ASSÍS CESAR, María Rita de, “Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo” en *Enclaves del pensamiento, año I, núm. 2, diciembre de 2007*.

BÁRCENA, Fernando, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Anthropos, Barcelona, 2001.

_____ *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006.

_____ “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, Nº 224, Barcelona, 2009.

BÁRCENA, Fernando-MÈLICH, Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós Ibérica, 2000.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad y holocausto*, Sequitur, Madrid, 1998.

BELLAH, R., *Hábitos del corazón*, Alianza, Madrid, 1989.

BENJAMÍN, Walter, “El narrador”, en *Iluminaciones*, IV, Taurus, Madrid, 1991.

BENHABIB, Seyla, *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*, Gedisa, Barcelona, 2006.

BIRULÉS, Fina, *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*, Gedisa, Barcelona, 2000.

_____ “¿Por qué debe haber alguien y no nadie?”, en ARENDT, Hannah “¿Qué es la política?”, Paidós I.C.E/U.A.B, Bs. As. 2005.

_____ *Hannah Arendt. El legado de una mirada*, Sequitur, Madrid, 2008.

_____ “Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, Nº 224, Barcelona, 2009.

CORREA, Bernardo, “Arendt y el pensar poético”, en *Revista Al Margen*, Nº 21-22, Marzo-Juño, 2007.

CRUZ, Manuel, “Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad”, en: ARENDT, Hannah, *De la historia a la acción*, Paidós I.C.E/U.A.B, Bs. As. 2005.

_____ *El siglo de Hannah Arendt*, Paidós, Básica 127, Barcelona, 2006.

DAVERIO, Andrea, *Hannah Arendt, El amor y la libertad*, Capital Intelectual, 2008.

DELACAMPAGNE, C., *Historia de la filosofía en el siglo XX*, Península, Barcelona, 1999.

DOBARRO, Ángel Nogueira, Editorial. “Hannah Arendt. Pensar de nuevo la contemporaneidad” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, Nº 224, Barcelona, 2009.

DUCH, Lluís, *Mito, interpretación y cultura*, Heider, Barcelona, 1998.

FINKIELKRAUT, A., *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Anagrama, Barcelona, 1998.

FUSTER PEIRÓ, Ángela Lorena, “Breve topografía de una imaginación reciclada” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, N° 224, Barcelona, 2009.

GALETTO, Gerardo, *Hannah Arendt: sentido común y verdad*. Biblos, Bs. As., 2009.

JONAS, Hans, *El principio de responsabilidad*. Círculo de lectores, Barcelona, 1994.

KRISTEVA, Julia, *El genio femenino. Hannah Arendt*, Paidós, Bs. As., 2006.

LEVINAS, Emmanuel, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.

_____ *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1997.

MAGRIS, Claudio, *Microcosmos*, Anagrama, Barcelona, 1999.

MICHAELS, A., *Piezas en fuga*, Alfaguara, Madrid, 1998.

OUAKNIN, M.-A., “El Dios de los judíos”, en *La historia más bella de Dios*, Anagrama, Barcelona, 1.998.

PÉREZ, José María-AGUIRRE AGOTE, “La desconfianza de Hannah Arendt: consideraciones críticas respecto a su pensamiento educativo” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, N° 224, Barcelona, 2009.

PRINZ, Alois, *La filosofía como profesión o el amor al mundo. La vida de Hannan Arendt*. Herder, Barcelona, 2001.

RICOEUR, Paul, “Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía”, en *Revista de Occidente*, N° 198, Madrid, 1997.

SÁBATO, Ernesto, *Antes del fin*, Seix Barral, Barcelona, 1999.

SANABRIA, Angel, “Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación” en *Investigación y Postgrado*, Vol.24, N° 2, 2009.

SÁNCHEZ CAPDEQUÍ, Celso, “Biografía de Hannah Arendt. Percepción intelectual de un proceso histórico” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, N° 224, Barcelona, 2009.

_____ “De la banalidad a la licuefacción del mal: relectura actual de totalitarismo” en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Hannah Arendt. Pluralidad y juicio. La lectura secreta de un pensar diferente*, N° 224, Barcelona, 2009.

SARTRE, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Sur, Buenos Aires, 1978, 7ª. Ed.

SCHACTER, D.L., *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Grupo Zeta, 1999.

SEMPRÚN, J., *La escritura o la vida*, Tusquets, Barcelona, 1997.

STEINER, George, *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Gedisa, Barcelona, 1992.

VERNANT, J.P., *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Barcelona, Ariel, 1993.

WIESEL, E., *La noche. El alba. El día*, Muchnik, Barcelona, 1986.

YOUNG-BRUEHL, *Hannah Arendt. Una biografía*, Paidós. Testimonios, Barcelona, 2006.